

A Satisfação dos *Alumni* dos Cursos Superiores de Marketing: uma Abordagem aos Elementos Estruturantes da Lealdade

Carolina Isabel Morais de Oliveira Santos

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
MARKETING E ESTRATÉGIA
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Paulo Alexandre de Oliveira Duarte
Coorientador: Prof. Doutor Mário Lino Barata Raposo

Covilhã, maio de 2018

À Matilde, que quer ser cientista.

Agradecimentos

Apesar de um doutoramento ser um trabalho individual, este conta com a colaboração de muitas pessoas às quais quero agradecer por me terem acompanhado neste percurso:

Aos Alunmi

Aos meus Alunos

Ao meu Orientador

Ao meu Coorientador

Às Instituições Participantes

Aos meus Professores

Aos Professores J. Gaskin, J. Henseler e J. Marôco

Aos meus Colegas

À M. Coelho, A. José e L. Pinheiro

Aos Funcionários da ESTG - IPPortalegre

Aos Funcionários da UBI

Aos meus Pais

Ao Lourenço

Ao António

À Família

À Família adotiva portalegrense

À Confraria das “Miúdas Giras”

Aos Amigos (as)

“Cada solução de um problema levanta novos problemas a resolver e será tanto mais assim, quanto maior for a complexidade do problema original e a audácia da sua solução” (Popper, 2003:50).

Resumo

As transformações sentidas no funcionamento do Ensino Superior ao longo da última década são notórias: diminuição do número de estudantes, diversidade cultural, abandono académico, novo enquadramento legal e formas de financiamento. A aplicação do Marketing às Instituições de Ensino Superior (IES) é polémica e o debate é intenso na literatura. Esta é vasta sobre as questões relacionadas com a satisfação no Ensino Superior. No entanto, não se encontrou, até ao momento, qualquer referência na literatura sobre a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni*, a sua satisfação profissional e o seu comportamento de lealdade, questões investigadas neste estudo. Este conhecimento parece fundamental para as IES numa perspetiva de oferta de formação ao longo da vida e para a progressão dos estudos dos diplomados.

A construção e validação estatística do modelo conceptual de análise para a compreensão das relações entre a satisfação com a formação académica inicial recebida nas IES e a demonstração do comportamento de lealdade dos diplomados, à instituição que os formou, respondeu à questão principal de investigação: “Qual a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni* do 1º ciclo dos cursos de Marketing e o comportamento de lealdade relativamente à Instituição de Ensino Superior?” A compreensão de como a imagem da instituição e a satisfação profissional atuam no binómio satisfação-lealdade, constructos que foram a base para a construção do modelo proposto e a identificação dos preditores das relações estudadas, constituem-se como contributos relevantes deste estudo.

A revisão da literatura para a construção do quadro teórico desenvolveu-se em duas vertentes: a primeira centrou-se no Ensino Superior em Portugal para contextualizar a investigação e a segunda para aprofundar e fundamentar o quadro conceptual.

Foi administrado um inquérito por questionário *online*, como instrumento de recolha de dados, a 1.102 diplomados de cinco instituições, diferenciadas quanto à localização geográfica, abrangendo os Ensinos Universitário e o Politécnico e os sistemas público e privado. Os dados recolhidos nas 224 respostas validadas foram tratados estatisticamente através dos programas SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) e SmartPLS 3.0 (*Partial Least Squares*).

Da análise dos resultados concluiu-se que o modelo concebido é ajustado à realidade estudada, o que permite afirmar que a satisfação com a formação académica está fortemente relacionada com a formação académica ministrada, com a imagem da instituição e com o comportamento de lealdade o qual é mais expressivo pela recomendação do que pelo retorno à IES. A adequação das expetativas com o curso, a preparação para o mercado de trabalho e o

ajustamento entre os conteúdos teóricos e a prática profissional constituíram-se como os preditores mais relevantes de satisfação com a formação académica. A recomendação da IES e do curso constituíram os preditores da lealdade pela recomendação enquanto a disposição para prosseguir estudos na instituição da formação inicial e a disposição para frequentar outro curso na mesma IES afirmaram-se os preditores mais relevantes da lealdade pelo retorno. Verificou-se, também, que a satisfação com a formação académica e a formação académica são influenciadas pela satisfação profissional.

Concluiu-se que a satisfação com a formação académica é um dos principais elementos estruturantes para atingir o comportamento de lealdade. A imagem constitui-se como o outro elemento estruturante de lealdade. Entende-se como pertinente valorizar os *alumni* como um público central nas Instituições de Ensino Superior. É prioritário adotar estratégias de Marketing adequadas e inovadoras no Ensino Superior para captar, reter e fidelizar os *alumni* e, simultaneamente, promover uma imagem atrativa, para a ligação com os mercados e para o relacionamento com todos os seus públicos, de modo a atingir a sustentabilidade e a competitividade das IES. Estas devem investigar, refletir e atuar sobre algo primordial: a satisfação com a formação ministrada.

Palavras-chave

Marketing no Ensino Superior; *Alumni*; Diplomados; Satisfação com a Formação Académica; Formação Académica; Satisfação Profissional; Imagem Institucional; Comportamento de Lealdade.

Abstract

The transformations experienced by Higher Education over the last decade are evident, namely: the decrease in the number of students, a broad cultural diversity of students, school drop out, a new legal framework and types of funding. The use of Marketing in Higher Education Institutions (HEIs) is controversial and it has generated intense debate in the literature. Although there are numerous studies on satisfaction in Higher Education, so far no reference has been found concerning the relationship between *alumni* satisfaction with their academic training, their professional satisfaction and their loyalty behavior. These questions are researched in this study. This approach seems to be fundamental for HEIs and for *alumni*' lifelong training, namely the continuation of studies.

The construction and statistical validation of a conceptual model of analysis for the understanding of the relationships between the *alumni*' academic satisfaction and the initial training received in HEIs and the evidence of the graduates' loyalty behavior to the institution which trained them, answered the research main question: "What is the relation between the satisfaction with the academic training of the *alumni* of the 1st cycle of Marketing courses and their loyalty towards the Institution of Higher Education?" To understand how the image of the Institution and the professional satisfaction act upon the satisfaction-loyalty binomial, the constructs that formed the basis for the design of the proposed conceptual model, and to identify the relationships predictors, are relevant contributions of this study.

In order to develop a theoretical framework, a two-folded literature review was carried out: the first one focusing on Portuguese Higher Education, aiming at framing our research, and a second one to examine the subject under study.

An online questionnaire was the data collection instrument administered to 1.102 graduates of five HEIs, located in different geographical regions and covering both the University and Polytechnic institutions, in public and private systems. The data collected from the 224 valid questionnaires were analyzed using the SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) and SmartPLS 3.0 (Partial Least Squares).

The analysis of the results revealed that the proposed model is adjusted to reality, which allows to state that the satisfaction with the academic training is strongly related to the academic training provided, to the image of the Institution and to the loyalty behavior, which is strongly reflected in the intention of recommendation and less expressively felt in the return to the HEI. The most important predictors of satisfaction with the academic training were the adequacy of the expectations to the course, the preparation for the job market and

the adjustment between theoretical contents and professional practice. The predictors of loyalty by the intention of recommendation were the endorsement of the HEI and the course, while the willingness to continue studies in the Institution of initial formation and the willingness to attend another course in the same HEI were the most relevant predictors of the loyalty by the return. It was found that both the satisfaction with the academic training and the perception about the academic training itself are influenced by professional satisfaction.

It was concluded that satisfaction with academic training is one of the main structuring elements to achieve loyalty behavior. The image is the other structuring element of loyalty. Based on the findings it is understood as pertinent to value the *alumni* as a central public in the HEI. The adoption of appropriate and innovative Marketing strategies in Higher Education is a priority to recruit and retain the *alumni* and simultaneously to create an appealing image, to connect with the market organizations, and to engage with all their publics, so as to achieve the desired sustainability and competitiveness.

Therefore, HEIs should investigate, reflect and act upon something that is vital: the satisfaction with the academic training provided.

Keywords

Marketing in Higher Education; *Alumni*; Graduate; Satisfaction with the Academic Training; Academic Training; Professional Satisfaction; Institutional Image; Loyalty Behavior.

Índice

Lista de Figuras	xv
Lista de Gráficos	xvii
Lista de Quadros	xix
Lista de Tabelas	xxi
Lista de Siglas	xxiii
1. Introdução	25
1.1. Âmbito e Relevância do Estudo	25
1.2. Questão de Investigação e Objetivos	28
1.3. Estrutura do Trabalho	30
2. Enquadramento do Estudo	31
2.1. O Sistema de Ensino Superior em Portugal	31
2.2. Oferta e Procura Formativa do Ensino Superior Público e Privado em Portugal	38
2.3. Oferta Formativa de Marketing	43
2.4. O Ensino Superior e a Relação com os Mercados	46
2.5. O Marketing e as Instituições de Ensino Superior	50
2.6. O Ensino do Marketing na Formação Superior	59
3. Quadro Conceptual	63
3.1. Imagem das Instituições de Ensino Superior	63
3.2. A Satisfação	66
3.2.1. Satisfação do Serviço no Ensino Superior	67
3.2.2. Satisfação e Expetativas	68
3.2.3. Satisfação Profissional	71
3.2.4. Satisfação com a Formação Académica	83
3.3. Comportamento de Lealdade no Ensino Superior	89
4. Metodologia	97
4.1. Plano de Investigação	98
4.2. Modelo Conceptual	98
4.3. Instrumento de Recolha de Dados	101
4.4. Definição da População e da Amostra	103
4.5. Recolha de Dados e Validação do Inquérito por Questionário	105
4.6. Procedimentos de Análise de Dados	107
5. Resultados	111
5.1. Caracterização das Instituições Participantes	111
5.1.1. Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria)	111
5.1.2. Instituto Politécnico de Portalegre (IPPortalegre)	112
5.1.3. Instituto Português de Administração e Marketing (IPAM)	112

5.1.4. Universidade de Aveiro (UA).....	113
5.1.5. Universidade da Beira Interior (UBI)	114
5.2. Fiabilidade do Instrumento de Recolha de Dados	117
5.3. Caracterização dos Respondentes.....	117
5.4. Análise do Modelo	123
5.4.1. Modelo de Medição (<i>Outer model</i>)	124
5.4.2. Modelo Estrutural (<i>Inner model</i>).....	128
5.4.3. Efeito de Moderação.....	134
5.5. Interpretação e Discussão das Relações entre Constructos	137
5.5.1. Hipóteses Testadas e Rejeitadas.....	137
5.5.2. Hipóteses Validadas Estatisticamente	139
6. Conclusões	151
6.1. Conclusão	151
6.2. Limitações	156
6.3. Recomendações	158
Bibliografia	161
Anexos.....	193
Anexo 1 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura e Plano de Estudos das Instituições Participantes	195
1.1. Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria)	195
1.2. Instituto Politécnico de Portalegre (IPPortalegre)	199
1.3. Instituto Português de Administração e Marketing (IPAM)	202
1.4. Universidade de Aveiro (UA)	204
1.5. Universidade da Beira Interior (UBI).....	206
Anexo 2 - Texto com Link enviado aos <i>Alumni</i> por <i>email</i>	209
Anexo 3 - Inquérito por Questionário <i>online</i>	210
Anexo 4 - Tratamento dos Dados - Quadros de Frequências e Percentagens	219
Anexo 5 - Tratamento dos Dados - Quadros de Frequências por Constructo.....	224

Lista de Figuras

Figura 1 - Organograma do Sistema de Ensino Superior Português	39
Figura 2 - Públicos das Instituições de Ensino Superior	51
Figura 3 - Serviços no Ensino Superior	52
Figura 4 - Evolução dos Paradigmas de Marketing no Ensino Superior	55
Figura 5 - Componentes da Imagem	64
Figura 6 - Tipos de Binómios de Expetativas que Influenciam a Satisfação	68
Figura 7 - Percurso Heurístico da Investigação	97
Figura 8 - Modelo Conceptual	99
Figura 9 - Etapas da Análise de Equações Estruturais	108
Figura 10 - Exemplo de Modelo de Equação Estrutural em PLS	109
Figura 11 - Resultados do Modelo Estrutural	130
Figura 12 - Resultado do Efeito Moderador sobre a Lealdade pela Recomendação	135
Figura 13 - Resultado do Efeito Moderador sobre a Lealdade pelo Retorno	135
Figura 14 - Modelo Estrutural Final	150

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Diplomados Desempregados no Total da População Desempregada	32
Gráfico 2 - Instituições de Ensino Superior em Portugal	40
Gráfico 3 - Vagas no Ensino Superior e Colocações dos Estudantes por Sistema de Ensino	41
Gráfico 4 - Estudantes Matriculados no Ensino Superior: Total e por Sistema de Ensino	42
Gráfico 5 - Vagas Disponibilizadas e Colocações dos Estudantes para os Cursos de Marketing - 2000/2015	44
Gráfico 6 - Diplomados na Área de Educação e Formação em Marketing e Publicidade no Ensino Superior por Sistema e Tipo de Ensino - 2008/2015	44
Gráfico 7 - Total de Diplomados nos Cursos de Marketing - Instituições Participantes - 2002/2014	103
Gráfico 8 - Diplomados no Curso de Marketing por Instituição Participante - 2008/2014.....	104
Gráfico 9 - Número de Questionários Enviados/Recebidos/Respondidos/Validados	106

Lista de Quadros

Quadro 1 - Vagas no Ensino Superior por Ensino Universitário e Ensino Politécnico	41
Quadro 2 - Previsão do Número de Alunos do Ensino Secundário	43
Quadro 3 - Valores de <i>Alfa de Cronbach</i> por Constructo	117
Quadro 4 - Resultados da Caracterização Biográfica - Idade por Género.....	118
Quadro 5 - Resultados da Caracterização Biográfica - Percurso Académico	119
Quadro 6 - Resultados da Caracterização Biográfica - Situação Ocupacional.....	120
Quadro 7 - Resultados da Caracterização Biográfica - Reconhecimento Profissional.....	121
Quadro 8 - Resultados da Caracterização Biográfica - Grau de Satisfação Global	122
Quadro 9 - Resultados da Caracterização Biográfica - Comportamento de Lealdade dos <i>Alumni</i>	123
Quadro 10 - Composição do Modelo de Medição.....	124
Quadro 11 - Resultados dos <i>Loadings</i> do Modelo de Medida	125
Quadro 12 - Resultados das Medidas de Fiabilidade, Consistência Interna, Validade Convergente e Discriminante	126
Quadro 13 - Resultados da Matriz de <i>Loadings</i> e <i>Cross-loadings</i>	127
Quadro 14 - Resultados de <i>Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)</i>	128
Quadro 15 - Resultado da Análise de Colineariedade	129
Quadro 16 - Efeitos Diretos, Indiretos e Totais	131
Quadro 17 - Resultados Variância Explicada - R^2	132
Quadro 18 - Resultados f^2 <i>Effect size</i>	133
Quadro 19 - Resultados Q^2 Predictive Relevance	133
Quadro 20 - Resultado de <i>SRMR - Model Fit</i>	134
Quadro 21 - Resultados do Efeito Moderador	135
Quadro 22 - Resultado do Teste de Hipóteses	136
Quadro 23 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - IPLeiria	195
Quadro 24 - Plano de Estudos do Curso Gestão de Marketing - IPLeiria	196
Quadro 25 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - IPPortalegre	199
Quadro 26 - Plano de Estudos do Curso Administração de Publicidade e de Marketing - IPPortalegre	200
Quadro 27 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - IPAM ...	202
Quadro 28 - Plano de Estudos do Curso Gestão de Marketing - IPAM.....	203
Quadro 29 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - UA.....	204
Quadro 30 - Plano de Estudos do Curso Marketing - UA	205
Quadro 31 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - UBI.....	206

Quadro 32 - Plano de Estudos do Curso Marketing - UBI	207
Quadro 33 - Percurso Académico dos <i>Alumni</i>	219
Quadro 34 - Percurso Profissional dos <i>Alumni</i>	221
Quadro 35 - Reconhecimento Profissional dos <i>Alumni</i>	222
Quadro 36 - Percurso Académico dos <i>Alumni</i>	224
Quadro 37 - Formação Académica dos <i>Alumni</i>	224
Quadro 38 - Satisfação com a Formação Académica Recebida pelos <i>Alumni</i>	225
Quadro 39 - Realização Profissional dos <i>Alumni</i>	225
Quadro 40 - Satisfação Profissional dos <i>Alumni</i>	226
Quadro 41 - Sucesso Profissional dos <i>Alumni</i>	226
Quadro 42 - Comportamento de Lealdade dos <i>Alumni</i>	227
Quadro 43 - Imagem	228
Quadro 44 - Situação Profissional dos <i>Alumni</i>	228
Quadro 45 - Reconhecimento Profissional dos <i>Alumni</i>	229
Quadro 46 - Caracterização Biográfica dos <i>Alumni</i>	229

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Comparação de Paradigmas de Ensino	59
Tabela 2 - Teorias da Satisfação no Trabalho	73
Tabela 3 - Fatores Influenciadores da Satisfação Profissional.....	82
Tabela 4 - Estudos sobre Satisfação com a Formação Académica no Ensino Superior	86
Tabela 5 - Fatores Influenciadores da Satisfação com a Formação Académica.....	89
Tabela 6 - Comunicação Boca a Boca.....	94
Tabela 7 - Hipóteses de Trabalho	100
Tabela 8 - Organização do Inquérito por Questionário	102
Tabela 9 - Critérios de Avaliação para Modelos Reflexivos	110
Tabela 10 - Áreas Científicas dos Cursos de Marketing	115

Lista de Siglas

CCISP	Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos
CEDEFOP	Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional
CNE	Conselho Nacional da Educação
DGES	Direção Geral de Ensino Superior
DL	Decreto de Lei
ECTS	European Credits Transfer Systems
ES	Ensino Superior
ESTG	Escola Superior de Tecnologia e Gestão
FRMC	Formação Académica
GPEARl	Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
Img	Imagem
INOFOR	Instituto de Inovação de Formação
IPAM	Instituto Português de Administração e Marketing
IPC	Instituto Politécnico de Coimbra
IPLeiria	Instituto Politécnico de Leiria
IPL	Instituto Politécnico de Lisboa
IPPortalegre	Instituto Politécnico de Portalegre
IPP	Instituto Politécnico do Porto
ISCA	Instituto Superior de Contabilidade e Administração
ISCTE	Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MEC	Ministério de Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ODES	Sistema de Observação de Percursos de Inserção Profissional de Diplomados do Ensino Superior
PLS	Partial Least Squares (Structural Equation Modeling)
RAIDES	Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
Rec	Lealdade pela Recomendação
Ret	Lealdade pelo Retorno
RP	Realização Profissional
SF	Satisfação com a Formação Académica
SNESUP	Sindicato Nacional do Ensino Superior
SP	Satisfação Profissional
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics)
SU	Sucesso Profissional
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UA	Universidade de Aveiro
UBI	Universidade da Beira Interior
UL	Universidade de Lisboa
UNL	Universidade Nova de Lisboa
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
EU	União Europeia

1. Introdução

Neste capítulo apresenta-se a problemática do estudo realizado, justificando-se o seu âmbito e relevância. Adicionalmente, descreve-se a estrutura da tese e faz-se referência à questão principal de investigação e aos objetivos impulsionadores da escolha do tema.

1.1. Âmbito e Relevância do Estudo

A área do desenvolvimento deste estudo é o Ensino Superior e o Marketing aplicado às Instituições de Ensino Superior (IES). O estudo centra-se nos *alumni* de cinco Instituições de Ensino Superior Politécnico e Universitário, investigando a relação entre a satisfação com a formação académica e a lealdade com a instituição de formação.

No âmbito desta investigação definiu-se operacionalmente *alumni*¹ como o(a) estudante de uma Instituição de Ensino Superior que concluiu com sucesso o(s) curso(s) em que esteve matriculado(a) nessa instituição. Especificando, os(as) ex-alunos(as)² de uma instituição que não tenham obtido o diploma não são, aqui, considerados como *alumni*. Restringiu-se o termo “*alumni*” aos diplomados pelas instituições participantes deste estudo ou quando existia uma correspondência direta entre uma IES e os respetivos diplomados.

Segundo Kotler & Fox (1995) as IES necessitam de recursos para, em contrapartida, poderem oferecer os seus serviços. A noção de troca está na base do conceito de Marketing: uma parte tem algo que a outra parte necessita e está disposta a fazer um esforço financeiro e/ou emocional para adquirir. Este mesmo princípio aplica-se ao contexto do Marketing do Ensino Superior (Henning-Thurau *et al.*, 2001). A instituição oferece cursos, preparação profissional e outros serviços e benefícios aos seus públicos, visando a sua satisfação. Em contrapartida, recebe os recursos que necessita, nomeadamente humanos e financeiros. Consideram-se, assim, cruciais as relações de trocas que as IES estabelecem com os estudantes, com os *alumni*, com o mercado de trabalho e com a sociedade em geral. Para o sucesso dessas trocas torna-se fundamental a ideia que quanto mais longas e estáveis forem as relações que permitam as trocas, melhor será o resultado para as partes envolvidas (Draپیńska, 2012). Será sobre estas trocas que as Instituições de Ensino Superior têm de refletir e atuar (Kotler & Fox, 1995), para se afirmarem como inovadoras e competitivas.

As transformações sentidas no funcionamento global do Ensino Superior ao longo da última década são notórias e abrangem também, obviamente, os cursos de Marketing. Os desafios

¹ O Cambridge Dictionary define *alumni* com “*men and women who have completed their studies, at a college or university*” - <http://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/alumni>

² Na continuidade da escrita desta tese, e de acordo com o contexto, quando se utiliza o género masculino inclui-se, também, o género feminino

colocados às IES passam por uma adaptação a novos enquadramentos legais³ (MCTES, 2011), às leis de financiamento⁴, ao aumento do número de IES (DGES, 2015), à relação com o fenómeno de massificação do Ensino Superior (ES) resultando numa diversidade social e cultural que mudou o corpo discente dentro da sala de aula, tornando-o heterogéneo e com expectativas ainda mais diferenciadas conforme afirma Almeida (2007: 204-205):

“a Universidade de elites e para elites terminou, recebendo hoje a Universidade no seu seio uma maior quantidade e diversidade de alunos, nem todos eles com uma formação prévia e um perfil académicos *standard*. Os seus conhecimentos, competências, motivações, expectativas e aspirações são muito diferentes”.

Paralelamente, atravessa-se um período histórico de profundas mutações tecnológicas decorrentes do desenvolvimento e da aplicação, em larga escala, das novas tecnologias, principalmente das tecnologias de informação e de comunicação (TIC). A crescente disseminação destas tecnologias tem produzido efeitos consideráveis nas exigências das qualificações profissionais e requer que a aprendizagem ocorrida na formação académica seja orientada para os estudantes responderem afirmativamente às exigências da sociedade.

O mercado do Ensino Superior, por força das circunstâncias referidas, confronta-se com maior competitividade e somente as instituições que conseguirem captar e reter os seus clientes irão atingir níveis de sucesso elevados (H. Alves, 2003).

Para responder a estes desafios parece fundamental que as instituições adotem uma orientação de Marketing, reflitam e atuem, de modo a potenciar a satisfação dos estudantes e dos diplomados com a formação fornecida e a fomentar as condições para o desenvolvimento da lealdade dos *alumni*.

Neste trabalho recorreu-se à definição de satisfação com a formação académica como “o resultado global obtido com a experiência educacional, em todas as suas vertentes, podendo esta ser apenas um sentimento (...) ou um conhecimento mais racional” (H. Alves, 2003:6). A mesma autora especifica que:

“os juízos de satisfação ou insatisfação com os programas educacionais tendem a ser influenciados por duas grandes características do desempenho da Universidade: o meio envolvente intelectual (envolvimento do estudante com os docentes, administradores e outros estudantes e o ensino efetivo), proporcionado por docentes e estudantes e pelo grau de preparação do estudante” (H. Alves, 2003:96).

Assume-se como premissa nesta investigação que “a satisfação (com a formação académica) leva à lealdade, atributo relevante para a sobrevivência das atuais organizações” (H. Alves, 2003:114) e considerou-se a lealdade como um processo longo envolvendo uma dimensão

³ DL n.º 74/2006

⁴ DL n.º 37/2003, de 22 de agosto

consistente de comportamento conducente a um compromisso profundo com a instituição de formação académica (Krystallis & Chrysochou, 2014; Drapińska, 2012).

Em consequência da aceitação daquela premissa a satisfação com a formação académica dos *alumni* pode contribuir para a atração de novos estudantes que estão a optar por Instituições de Ensino Superior. Assim, os *alumni* recomendando a IES a novos estudantes podem influenciar, quer a escolha da instituição, quer a escolha do curso que irão seguir os candidatos ao 1º Ciclo do Ensino Superior, uma vez que aqueles com a sua experiência enquanto ex-estudantes dessa instituição credibilizam o serviço fornecido (H. Alves, 2003). De igual modo, a satisfação com a formação académica dos *alumni* constitui um fator fundamental para o regresso destes à sua instituição de formação de modo a ampliar ou consolidar os seus conhecimentos na mesma área ou em áreas diferentes da sua formação inicial ingressando no 2º e 3º Ciclos do Ensino Superior e participar em atividades da vida académica como influenciadores, colaboradores ou filantropos (Schlesinger *et al.*, 2015).

Estudos, essencialmente focados na satisfação dos estudantes, foram já desenvolvidos por variados autores, (Casidy, 2014a, 2014b; Duarte, H. Alves & Raposo, 2010; Ferreira *et al.*, 2010; Gruber *et al.*, 2010; Mainardes & Domingues, 2010; Yang, 2009; Cledes, Gan & Kao, 2008; H. Alves & Raposo, 2007, 2007a, 2007b; Helgesen & Nasset, 2007; Petruzzellis, D’uggento & Romanazzi, 2006; Mcalexander, Koenig & Schouten, 2005; Mai, 2005; Schertzer & Schertzer, 2004), os quais procuraram conhecer e analisar de que modo a satisfação dos estudantes com a formação académica se assume como fator de diferenciação entre as Instituições do Ensino Superior. Contudo, identificou-se nos estudos analisados um *gap* quanto ao estudo da satisfação com a formação académica dos *alumni* e como essa satisfação contribuía para o comportamento de lealdade em duas vertentes: a recomendação da IES a outrem e o retorno às IES dos *alumni* de forma a prosseguir a formação. A pertinência da presente investigação decorre da contribuição para a supressão daquele *gap* o que se torna relevante numa era em que a formação ao longo da vida é considerada como imperativa para a competitividade e para a excelência do desempenho dos recursos humanos.

Adicionalmente o facto de se poder estabelecer uma inter-relação entre a formação ministrada pelas IES, a satisfação com a formação académica, a imagem e a lealdade, constructos fundamentais para a sustentabilidade das IES, torna o tema deste estudo relevante. Neste domínio, Brown & Mazzarol (2009:81) defendem que “a imagem é um fator-chave por ser um constructo antecedente da perceção de valor, da satisfação e da lealdade”. Em relação a estes constructos, Schlesinger, Cervera & Iniesta (2015); Hu, Kandampully & Juwaheer (2009) e Nguyen & LeBlanc (2001) salientam a necessidade de se investigar as relações entre eles - imagem, satisfação e lealdade - de modo a compreender os seus efeitos e inter-relações.

No presente trabalho, no sentido de ampliar o conhecimento da temática em investigação, adicionou-se aos constructos supramencionados a satisfação profissional como um quarto elemento da dinâmica que se estuda e até agora não empregue numa análise integradora com os restantes constructos tendo como foco os *alumni*. Assim, o estudo pode tornar-se numa primeira referência para desenvolvimentos posteriores. Na literatura consultada foi possível identificar diversos fatores promotores da satisfação profissional, como a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e profissional, a autonomia, a formação (Fisher, 2010) e a educação (Vila & García-Mora, 2005). Neste âmbito, a formação conferida pelo Ensino Superior deve contribuir para a aquisição de competências necessárias para a atividade profissional e para o crescimento pessoal dos indivíduos, elementos entendidos como estruturantes do sucesso, da realização e da satisfação profissional. Para tal, é importante desenvolver, numa perspetiva proativa, currículos adequados às necessidades do mercado e utilizar métodos pedagógicos ajustados que promovam a reflexão, a análise crítica e a criatividade, bem como contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de comunicação (Helgesen & Nasset, 2007). Estes aspetos, ao serem considerados pelas instituições, podem ser determinantes para responder às expectativas dos atuais e dos potenciais clientes.

Partiu-se do pressuposto que para os *alumni* se considerarem profissionalmente satisfeitos, é necessário que sintam a necessidade de adquirir novos conhecimentos e/ou aumentar as suas qualificações devido à perceção de que níveis de escolaridade elevado aumentam a satisfação profissional (Vila & García-Mora, 2005). Infere-se, assim, que desejem retornar às instituições de formação e prosseguir os estudos superiores pelo que a satisfação profissional, antecedida da satisfação com a formação, poderá ser preditiva do comportamento de lealdade dos *alumni*, justificando a presente abordagem investigativa.

1.2. Questão de Investigação e Objetivos

De acordo com o exposto no ponto 1.1, entendeu-se que conhecer a satisfação, com a formação académica dos *alumni* e o seu comportamento de lealdade, quando já se encontram inseridos no mercado de trabalho, é fundamental para as Instituições de Ensino Superior. Este conhecimento torna-se determinante para se poder refletir sobre a qualidade da oferta formativa promovida pelas IES e a sua consequente influência na competitividade e na sustentabilidade no mercado educacional. Metodologicamente o estudo parte da necessidade de compreensão de uma problemática sentida no interior da IES, mas que passa por ir ao exterior das IES, nomeadamente ao mercado de trabalho, para procurar informação e, como um espelho, voltar novamente para o seu interior com resultados, conclusões e recomendações.

O conhecimento dos preditores contributivos para a fidelização dos *alumni* às instituições de formação afigura-se relevante para melhorar a satisfação dos estudantes do 1º Ciclo do ES com a formação académica promovida e para aproximar a oferta formativa em Marketing às

reais necessidades do mercado de trabalho. No contexto social atual, em que os jovens diplomados têm dificuldade em encontrar emprego, defraudando assim as expectativas de um futuro profissional no âmbito da formação que obtiveram (Pereira & M. G. Alves 2008), leva a que haja necessidade de se repensar todo o processo de formação superior e a relação deste com o mercado de trabalho. Este processo, do qual as Instituições de Ensino Superior fazem parte, estrutura-se na inter-relação destas com o mercado empresarial (Marenda & Mendes, 2009). Sendo os dados obtidos através dos *alumni* das IES, as conclusões sobre o comportamento de lealdade encontradas neste estudo constituem uma interface abrangente, pois aplicam-se, quer àqueles que vão entrar no Ensino Superior, quer às relações com o mercado de trabalho.

De acordo com a problemática que tem vindo a ser expressa, definiu-se como questão principal deste estudo saber:

Qual a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni* do 1º ciclo dos cursos de Marketing e o comportamento de lealdade relativamente à Instituição de Ensino Superior?

Daqui, decorre a formulação do seguinte conjunto de objetivos:

- fornecer uma panorâmica da realidade nacional sobre a oferta formativa em Marketing, a nível do Ensino Superior e sobre os desafios atuais que este enfrenta;
- identificar os preditores que influenciam o comportamento de lealdade;
- analisar a contribuição da satisfação com a formação académica, para a satisfação profissional, para a imagem da IES e para o comportamento de lealdade;
- alertar para a importância da implementação do Marketing nas Instituições de Ensino Superior;
- Evidenciar a importância dos *alumni* como público alvo relevante nas IES;
- recomendar novas práticas promotoras de satisfação com a formação académica para responder às exigências do mercado de trabalho e estimular o comportamento de lealdade.

Com base no exposto, elaborou-se um desenho metodológico adequado à problemática e capaz de conduzir à resposta da questão principal deste estudo e atingir os objetivos formulados, sendo ainda definido um conjunto de sub-questões e de hipóteses de investigação que se explicitam na Metodologia.

Em suma, pretende-se, de um modo geral, identificar os fatores capazes de determinar o comportamento de lealdade dos *alumni* que frequentaram o 1º ciclo dos cursos de Marketing nas IES. Mais especificamente, espera-se com este estudo contribuir para a compreensão da importância da satisfação com a formação académica inicial recebida nas IES na demonstração do comportamento de lealdade dos *alumni*, através da recomendação e/ou

retorno à instituição que os formou. Pretende-se, também, compreender como a satisfação com a formação académica influencia a imagem da IES e a satisfação profissional, e ambas determinam o comportamento de lealdade.

1.3. Estrutura do Trabalho

Este trabalho está dividido em seis capítulos.

No primeiro capítulo - Introdução - faz-se a identificação do tema, evidencia-se a relevância e apresenta-se o estudo.

Desenvolve-se o quadro teórico, nos capítulos 2 e 3. No capítulo 2 explana-se o contexto do estudo em várias vertentes, nomeadamente o desemprego dos diplomados e dos *alumni*, as alterações ocorridas no mercado de Ensino Superior com referência privilegiada ao Processo de Bolonha, a oferta formativa do Ensino Superior bem como dos cursos de Marketing, a evolução do conceito de Marketing no Ensino Superior, o ensino do Marketing e a ligação das IES com os mercados. O resultado da pesquisa teórica sobre os constructos de imagem, da satisfação nomeadamente, da satisfação do serviço, da satisfação profissional, da satisfação com a formação académica e do comportamento de lealdade no Ensino Superior que são necessários para a fundamentação deste trabalho de investigação, desenvolvem-se no capítulo 3.

No quarto capítulo apresenta-se o trabalho empírico realizado, para responder à questão principal da investigação e respetivas sub-questões e atingir os objetivos propostos. Descreve-se a metodologia utilizada, especificando o objetivo geral e os específicos, as hipóteses de trabalho, a caracterização da amostra, o procedimento de elaboração, validação e administração do instrumento de recolha de dados, bem como o tratamento dos dados, realizado através dos programas estatísticos SPSS 22.0 (*Statistical Package for Social Sciences*) e SmartPLS 3.0 (*Partial Least Squares*).

No quinto capítulo, analisam-se e discutem-se os resultados da investigação teórica e da investigação empírica realizada e apresenta-se o modelo de investigação de acordo com os resultados obtidos.

No sexto capítulo, elabora-se a conclusão tendo como referencial os objetivos, as hipóteses de trabalho e as questões de investigação enunciadas, explicitam-se as limitações do estudo e sugerem-se orientações para investigações futuras sobre esta temática.

No final, encontra-se a Bibliografia consultada e os Anexos entendidos como informação complementar ao desenvolvimento da investigação.

2. Enquadramento do Estudo

O objetivo deste capítulo é enquadrar o objeto de estudo no Sistema de Ensino Superior vigente em Portugal. Nesse sentido analisa-se a situação dos jovens na sociedade atual, nomeadamente o desemprego e as alterações sentidas no mercado do Ensino Superior nos últimos anos. Foca-se, ainda, a problemática do Marketing na Educação e a oferta formativa atual do Ensino Superior e dos cursos de Marketing, bem como a relação destes cursos com o mercado da formação superior. Partilhando da ideia de que “para interpretar uma dada situação é necessário contextualizá-la” (Estrela, 2001:74), contextualiza-se o objeto estudado de modo a que os dados recolhidos possam ser analisados, descritos e interpretados no seu próprio contexto.

2.1. O Sistema de Ensino Superior em Portugal

Os jovens diplomados detentores de títulos académicos conferidos pelo Ensino Superior que certificam trajetórias escolares longas e qualificantes (Pereira & M. G. Alves, 2008), confrontam-se com o desemprego e a precariedade de emprego que os afetam profundamente em diversos países, com particular ênfase nos países desenvolvidos, atingindo em Portugal uma percentagem de 26,4%⁵ de desemprego. Esta situação constitui o reflexo da crise mundial de 2008, que se repercutiu em Portugal numa crise económica resultante da dívida soberana e das políticas de austeridade agravando o desemprego dos jovens licenciados que procuravam ingressar no mercado de trabalho gorando as suas expetativas profissionais, sociais e pessoais. Em consequência, a dificuldade em conseguir uma posição no mercado de trabalho tem obrigado muitos diplomados a optar por emigrar, abandonando o país que investiu na sua formação académica. A percentagem de emigrantes portugueses com formação superior a residir nos países da OCDE praticamente duplicou entre 2001 e 2011, passando de 6% para 11%⁶. Os diplomados portugueses residentes noutro país representavam 11% do total de licenciados em Portugal no ano de 2011.

A evolução do nível de desemprego dos diplomados portugueses, patente no Gráfico 1, mostra uma tendência crescente desde o ano de 2000. De salientar que depois de 2010 houve uma subida do número de desempregados detentores de formação superior. Atualmente, o futuro profissional dos diplomados mantém-se preocupante, apesar de se verificar, desde 2014, uma ligeira descida do nível de desemprego registado em Portugal.

⁵ <https://www.statista.com/statistics/266228/youth-unemployment-rate-in-eu-countries/>

⁶ <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04-09-Nunca-houve-tantos-portugueses-emigrados>

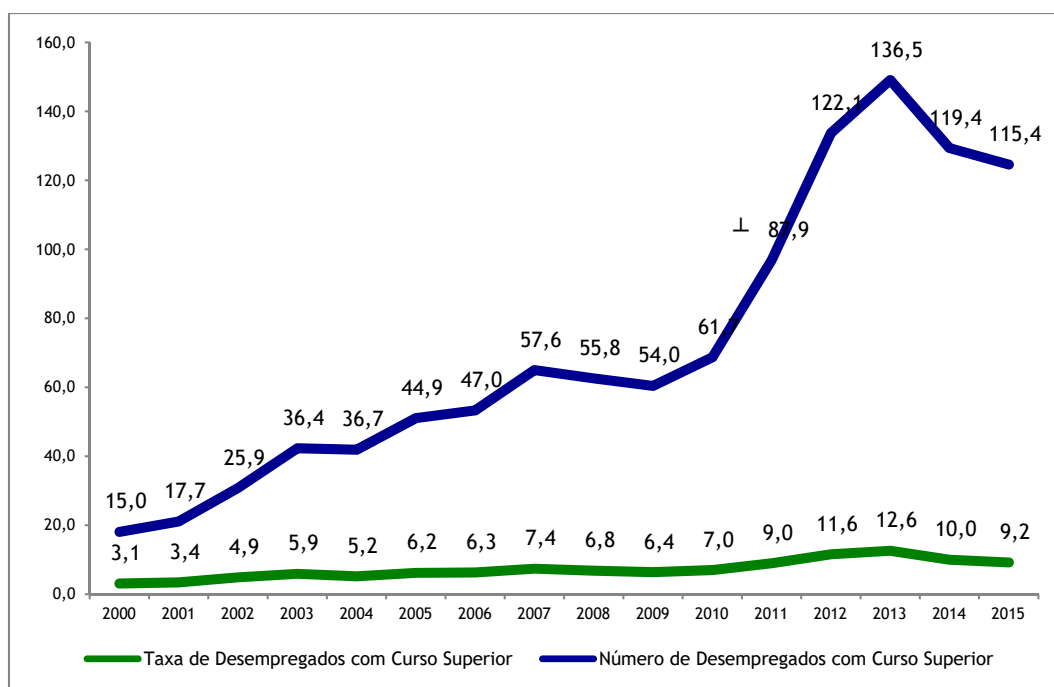


Gráfico 1 - Diplomados Desempregados no Total da População Desempregada

Fonte: INE - Inquérito ao Emprego / Pordata

Conclui-se, da análise do Gráfico 1, que em 2015 estavam registados em situação de desemprego 115.400 indivíduos com formação superior o que corresponde a uma taxa de desemprego de 9,2%. Verifica-se, também, uma evolução positiva de diminuição de diplomados desempregados, uma vez que se encontravam em 2015 menos 21.100 indivíduos em situação de desemprego, por comparação com os dois anos anteriores, o que acompanha a descida total de desempregados no País. Apesar da taxa elevado de desempregados diplomados, segundo os estudos realizados por Portugal (2004:80), “os licenciados continuam a deter uma maior probabilidade de encontrar um posto de trabalho adequado, em comparação com os jovens com menos habilitações académicas”. Assim, os resultados obtidos por aquele autor indicam que quando se estabelece a comparação com um trabalhador com o 9º ano de escolaridade “é três vezes mais provável a situação de desemprego de um trabalhador com o 3º Ciclo do Ensino Básico completo do que para um licenciado” (Portugal, 2004:76).

Centrando a análise num nível micro, isto é ao nível individual, Portugal (2004) argumenta que o investimento pessoal em formação superior para a obtenção de um grau académico oferece ao indivíduo uma rentabilidade excecional de investimento em capital humano considerando as oportunidades existentes no mercado de trabalho português. Este autor afirma que:

“os trabalhadores portadores de uma licenciatura, quando comparados com os trabalhadores que completaram apenas o ensino secundário, têm, em média, uma taxa de rentabilidade real de 15 por cento” (Portugal, 2004:75).

Esta ideia de rentabilidade com a formação superior é corroborada por Chaves, Morais & Nunes (2009) sugerindo que em diversos domínios da relação dos diplomados com o mercado de trabalho, e comparando com a população total, a probabilidade destes indivíduos se depararem com uma situação de desemprego é menor, podendo estes aspirar a uma melhor qualidade dos vínculos laborais e a rendimentos maiores. Portugal (2004:80) acrescenta que existem outras vantagens no mercado de trabalho associadas à detenção de um grau académico superior, como:

“condições de trabalho mais amenas e aprazíveis; menos sujeição a cadências de trabalho impostas pelas tecnologias de produção; gestão com maior flexibilidade dos horários de trabalho; maior segurança de emprego”.

Os resultados apresentados por este autor permitem realçar as vantagens associadas à obtenção de um diploma de estudos superiores, mesmo em conjunturas económicas desfavoráveis.

O Ensino Superior público processa-se no quadro de uma relação entre o Estado, os estudantes e as Instituições de Ensino Superior⁷. Perante a evidente crise de emprego e de agravamento da inserção profissional dos jovens diplomados na vida ativa, as instituições de formação, não se podem alhear deste problema global. Tal facto releva a necessidade das instituições de formação superior se recriarem de forma crítica e atuarem em maior articulação com as instituições do mercado do trabalho (Frazão, 2011) de modo a poderem atenuar as dificuldades dos diplomados e contribuir para a mudança da situação que se verifica atualmente.

Paralelamente, a concorrência entre as IES tem aumentado, sejam elas de ensino público ou privado, disponibilizando um vasto leque de opções de oferta formativa em todo o território nacional, conforme pode ser comprovado pelo número de cursos atualmente disponíveis⁸ (1060 pares instituição/cursos). Acresce que a atual legislação para atribuição de fundos estimula essa mesma concorrência, como se pode concluir da redação do artigo 4º, alínea 2, do DL n.º 37/2003, de 22 de agosto que determina:

“O financiamento é indexado a um orçamento de referência, com dotações calculadas de acordo com (...) indicadores de desempenho equitativamente definidos para o universo de todas as instituições e tendo em conta os relatórios de avaliação para cada curso e instituição”.

No seu artigo 7º, alínea 4, o mesmo diploma determina, também, que “a celebração de contratos programa (...) devem ser considerados na base concorrencial”.

⁷ DL n.º 37/2003, de 22 de agosto

⁸http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/E074D2C5867D4A8992F74C0DA49EE0A3/10249/nota_cna20_1f.pdf

Fruto da concorrência e do aumento da oferta, a qualidade e a adequação da formação prestada por cada IES às expectativas dos estudantes, dos diplomados e do mercado de trabalho, é fulcral para a sobrevivência da mesma a par com a angariação de recursos financeiros através da celebração de contratos programas, nomeadamente contratos de desenvolvimento institucional ou recorrendo ao mecenato educativo⁹.

As alterações profundas do sistema de financiamento a que o Ensino Superior tem sido sujeito nos últimos anos influenciam fortemente a atividade das instituições de formação superior pela diminuição de atribuição de verbas do orçamento de Estado para o funcionamento do Ensino Superior e pelo efeito do aumento das propinas. Acresce a responsabilização das IES pela gestão de fundos, pois o financiamento das Instituições de Ensino Superior público¹⁰ é da responsabilidade dos titulares de órgãos de gestão administrativa e financeira (artigo 2º).

Devido às regras de financiamento as Instituições do Ensino Superior, além de cativar os estudantes, exercer a sua missão de ensinar e investigar, têm também de procurar atrair a boa vontade, os apoios e os fundos de outras organizações que possam contribuir para o desenvolvimento da sua atividade. Contudo, as regras apertadas de financiamento¹¹ do Ensino Superior conjuntamente com a acreditação de cursos e instituições pela avaliação interna e externa chamaram a atenção para importantes aspetos pedagógicos e organizacionais, tais como a explicitação dos critérios objetivos de avaliação, a importância da qualidade e da excelência manifestadas pela: (i) necessidade de qualificação do corpo docente e do aumento da produção científica e artística; (ii) responsabilização das IES pelo aproveitamento académico dos estudantes; (iii) premência da modernização do ensino pela apresentação de projetos pedagógicos inovadores; (iv) importância dada à inserção dos diplomados na vida profissional.

Uma das inovações recentes do sistema de Ensino Superior foi a instituição de um programa de acesso ao Ensino Superior, denominado “Maiores de 23”, atraindo assim, novos públicos. Este programa é dirigido aos potenciais estudantes que não tinham formação superior, em 2006, numa lógica de aprendizagem ao longo de toda a vida e tendo em vista a promoção de igualdade de oportunidades.¹²

Para além deste segmento específico, o mercado da educação superior tem registado um crescente regresso de profissionais às Instituições de Ensino Superior com vista a adquirir, atualizar ou aumentar as suas competências e qualificações (Conselho Nacional da Educação, 2015¹³; Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos, 2010¹⁴). Estes adultos

⁹ DL n.º 37/2003, de 22 de agosto

¹⁰ DL n.º 37/2003, de 22 de agosto

¹¹ DL n.º 37/2003, de 22 de agosto

¹² DL n.º 64/2006, de 21 de março

¹³ <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1153-estado-de-educacao-2015>

¹⁴ http://www.ccisp.pt/doc/pt/Estudos/ESP_VF.pdf

que querem regressar ao Ensino Superior constituem um segmento de público-alvo que as IES não podem descurar, porque estes indivíduos trazem outras dinâmicas e expectativas diferentes dos estudantes mais jovens, afigurando-se uma dimensão complementar ao mercado da educação superior.

O trabalho com os públicos supracitados integra-se no âmbito da dinamização da educação e da formação de adultos. Segundo os documentos oficiais¹⁵, este sistema de formação possibilita o acesso generalizado dos cidadãos à progressão educativa, tecnológica, cultural e profissional, de forma autónoma e permanente. Na implementação do desenvolvimento do referido programa assume especial relevo a compreensão e a participação na sociedade do conhecimento através do saber, do ser e do saber resolver problemas com que o mundo atual se confronta constantemente (Petró, 2013). Apesar da relevância destas questões não se pode esquecer que o sucesso da aprendizagem só estará completo quando os adultos sentirem a necessidade de continuar a sua formação ao longo da vida para melhor responder às solicitações do mercado de trabalho (Diem & Ha, 2013; Dean, 1982).

Outro fator que muito contribuiu para a recente alteração do Ensino Superior em Portugal foi a Declaração de Bolonha¹⁶, assinada em 1999, que estabeleceu a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior, até 2010. Hoje, são na totalidade 45 países signatários, incluindo os 29 iniciais que aderiram aos princípios expressos na Declaração.

Para compreender a profunda alteração que o Ensino Superior português sofreu e as suas consequências, procede-se a uma abordagem mais profunda ao denominado Processo de Bolonha. Este processo que conduziu a uma alteração estrutural do Ensino Superior foi uma consequência da Declaração de Bolonha, proporcionando uma oportunidade para a sua inovação, procurando soluções para os problemas existentes e para o desenvolvimento eficaz de todo o sistema de educação superior na Europa.

Analisando os documentos oficiais, pode ler-se nos seus articulados que foram definidos como objetivos o aumento da competitividade do Ensino Superior Europeu e a promoção da mobilidade e da empregabilidade na Europa. Assim, todos os cursos do Espaço Europeu de Ensino Superior passaram a ter um modelo semelhante constituído por três ciclos conferindo, respetivamente, a qualificação de Licenciatura, de Mestrado e de Doutoramento. Para além dos aspetos referidos, a Declaração de Bolonha trouxe ao Espaço Europeu uma harmonização de processos e de modelos de formação, bem com um conjunto de benefícios dos quais se falará seguidamente.

Pelas repercussões práticas e inovadoras, um dos conceitos importantes que nasceu nesta Declaração foi o da Europa do conhecimento, a ser obtida através da cooperação

¹⁵ DL n.º 113/2014, de 16 de julho

¹⁶ DL n.º 42/2005, de 22 de fevereiro

interinstitucional reforçada (Moreira, 2004) acabando, assim, com o isolamento das instituições.

Para se atingir esta Europa do conhecimento, tornou-se da maior relevância os contatos internacionais e a colaboração entre Instituições de Ensino Superior dos vários países e das diferentes áreas do conhecimento organizadas em redes europeias transnacionais, de modo a responder às novas exigências da sociedade do conhecimento. Pretendia-se fazer da Europa “a maior, mais competitiva e dinâmica economia do mundo baseada no conhecimento e capaz do crescimento sustentável da economia, com mais e melhores empregos e maior coesão social” (Moreira, 2004:12). Na era do conhecimento e globalização esta Declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao Ensino Superior dos países envolvidos como é referenciado por Haug (2006).

Na atualidade continua a ser, pretendido que a competitividade das instituições europeias de Ensino Superior seja estimulada para estas se tornarem reconhecidas mundialmente pelo desempenho e qualidade do serviço prestado.

As implicações de “Bolonha” refletiram-se não só nos aspetos políticos, mas também nos académicos e nos profissionais. Numa base de cooperação interinstitucional tornou-se essencial criar condições para a mobilidade e a empregabilidade dos diplomados, dos professores e dos investigadores. Assim, foi necessário a comparação e compatibilização dos currículos e dos graus académicos concedidos pelas Instituições de Ensino Superior para o prosseguimento de estudos e para o desenvolvimento de trabalhos de investigação em países diferentes. Pretendia-se uma compatibilização de sistemas e não uma uniformização, pois “a formação joga-se no equilíbrio entre a universalidade e a particularidade de cada contexto” (Alarcão *et al.*, 2006:60). Em resumo, pode dizer-se que são três os benefícios principais introduzidos pelo Processo de Bolonha: maior flexibilidade; maior mobilidade; diplomas amplamente reconhecidos.

Para consubstanciar o estabelecido na Declaração de Bolonha, foi necessário definir uma organização comum do sistema de Ensino Superior estruturado em ciclos sucessivos, articulados coerentemente, para uma melhor compreensão da forma de obtenção dos graus académicos. Além desta definição dos ciclos, também, foi proposto um sistema de créditos comuns baseados em ECTS (European Credits Transfer Systems) que tinha sido testado num projeto piloto do programa Erasmus, em 1988 (Lourtie, 2010). Os ECTS surgem como um novo paradigma expressando todo o trabalho do estudante incluindo o tempo das aulas presenciais, do estudo, da realização de trabalhos e da preparação para os exames, sendo que 1 crédito corresponde de 25h a 30h de trabalho (Lourtie, 2010).

Esta nova organização do Ensino Superior implicou uma forte mudança nas instituições. Uma dessas mudanças relaciona-se com a duração dos cursos. As anteriores licenciaturas que

tinham a duração de 5 anos, sem saídas intermédias para o mercado de trabalho, passaram a ter a duração de 3 ou 4 anos, respetivamente com 180 e 240 ECTS. Esta redução de tempo de formação teve implicações no recrutamento do pessoal docente e no financiamento das instituições. Pretendia-se com esta organização a subida de qualificação da população em geral através do aumento da frequência do Ensino Superior diversificando-o e implementando o Ensino Superior curto (Queiró, 2006).

A formação deixou de ser um processo estático baseada numa listagem de disciplinas que tinham de ser concluídas. As metodologias e as estratégias de ensino a adotar foram preconizadas para serem inovadoras colocando uma maior ênfase nas aprendizagens e nas competências, responsabilizando o estudante pelo produto final alcançado e promovendo a auto consciencialização sobre aquilo que ainda não está a ser conseguido para permitir estratégias de superação (Martins, 2006). Assim, o processo formativo passou a ser centrado no estudante desenvolvendo-lhe a autonomia e a responsabilidade pela sua própria formação, criando as bases para a desejável formação ao longo da vida.

Uma das mudanças dos métodos de trabalho, para permitir cumprir alguns requisitos da Declaração de Bolonha é a utilização de meios tecnológicos para a introdução de formação *online*. Muitas Instituições de Ensino Superior, como por exemplo, as participantes no presente estudo (Instituto Politécnico de Leiria e Universidade de Aveiro) estão a optar pela utilização do *e-learning* como um método específico de frequentar as unidades curriculares ou programas de aprendizagem onde os estudantes têm pouco, se mesmo nenhum contato com os docentes, pois estudam *online* autonomamente. Como mencionado no Relatório Sloan (2007), os estudantes estão igualmente satisfeitos com os seus cursos *online* tanto quanto com os tradicionais lecionados em sala de aula. Fruto dessa satisfação a oferta da educação *online* está a aumentar rapidamente, mesmo em programas doutorais que foram desenvolvidos em universidades reconhecidas pela sua investigação (Hebert, 2007). De acordo com o referido Relatório Sloan (2007), em 2006, aproximadamente 3.5 milhões de estudantes participavam em programas de aprendizagem *online* em Instituições de Ensino Superior nos Estados Unidos da América. Dados de 2015 apontam para 15.498 milhões de utilizadores de sistemas de gestão de aprendizagem¹⁷ na educação, demonstrando a evolução crescente desta forma de ensino à distância. Na Europa e de acordo com o Relatório elaborado pela European University Association¹⁸(2015), 249 IES Europeias adotaram e desenvolveram a utilização das TIC nos seus programas de aprendizagem (cursos em *e-learning* e *b-learning* conferentes de grau; cursos *online*; cursos em regime de *blended learning*; MOOCS). Como oferta suplementar, são providenciados serviços complementares de suporte *online*, como aconselhamento e resolução de problemas.

¹⁷ <https://elearningindustry.com/top-lms-statistics-and-facts-for-2015>

¹⁸ “Trends 2015: Learning and teaching in European Universities”

Em suma, o Ensino Superior tem de responder a novos desafios nacionais e internacionais devido, sobretudo, às alterações sentidas no mercado do Ensino Superior, como se referiu. Este facto implica a reformulação e a organização dos cursos sendo necessário diferenciar, melhorar a qualidade do serviço e promover uma formação de excelência para atingir a competitividade no mercado educacional. Com base no estudado na revisão da literatura (Kilburn, 2014; Helgesen & Nettet, 2007; Elliot & Healy 2001; Kotler, 2000) para obter a excelência, as IES recorrem a metodologias próprias de modo a criar valor, adaptando a sua oferta formativa aos desafios propostos, quer pela tutela, quer pelas exigências do mercado de trabalho, não descurando a satisfação de estudantes e de *alumni* de modo a que estes queiram regressar a novos ciclos formativos.

2.2. Oferta e Procura Formativa do Ensino Superior Público e Privado em Portugal

O Ensino Superior em Portugal está dividido em dois grandes grupos, o ensino público e o ensino privado, sendo que ambos funcionam em dois sistemas: o Ensino Superior Universitário e o Ensino Superior Politécnico (Figura 1). Segundo o regulamentado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 11º, que traça a especificidade dos dois sistemas, pode-se ler:

“3 - O Ensino Universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

4 - O Ensino Politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais”.

A entrada no sistema de ensino público é regulada pelo sistema de *numerus clausus*, onde os candidatos se apresentam a concurso nacional de acesso¹⁹ para iniciarem a sua formação no Ensino Superior. Na Figura 1 esquematiza-se a composição do Sistema de Ensino Superior em Portugal, apresentando-se o respetivo organograma.

¹⁹ Aprovado pelo Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro, alterado pelos Decretos-Lei n.º 99/99, de 30 de março, 26/2003, de 7 de fevereiro, 76/2004, de 27 de março, 158/2004, de 30 de junho, 147-A/2006, de 31 de julho, 40/2007, de 20 de fevereiro, 45/2007, de 23 de fevereiro, e 90/2008, de 30 de maio, e retificado pela Declaração de Retificação n.º 32-C/2008, de 16 de junho.

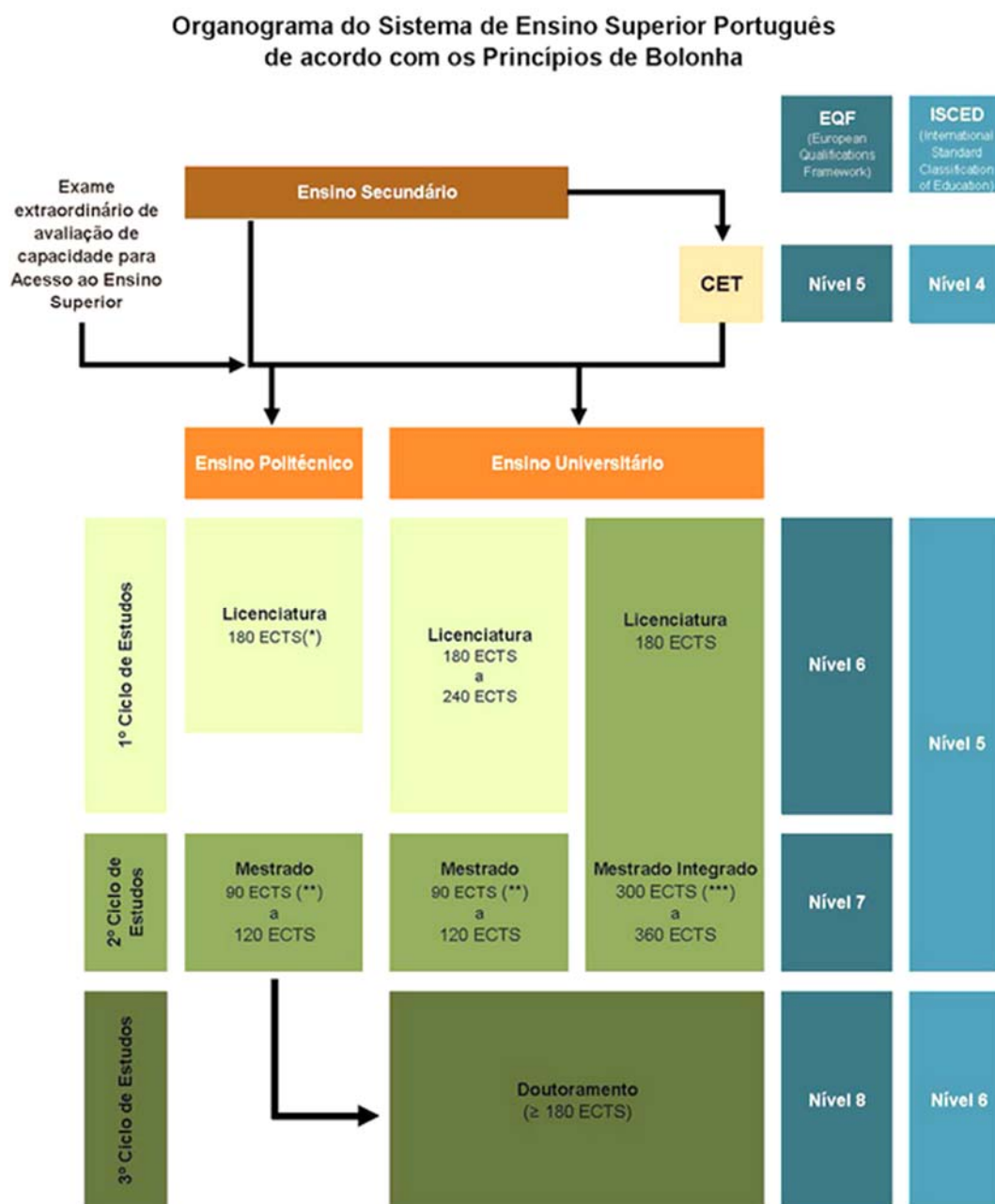


Figura 1 - Organograma do Sistema de Ensino Superior Português

Fonte: Direção Geral de Ensino Superior²⁰

De acordo com a Direção Geral do Ensino Superior, no concurso de acesso ao Ensino Superior de 2015, os estudantes podiam candidatar-se a 114 IES distribuídas pelos sistemas de ensino de acordo com o expresso no Gráfico 2.

²⁰ <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino+Superior/Diagrama/>

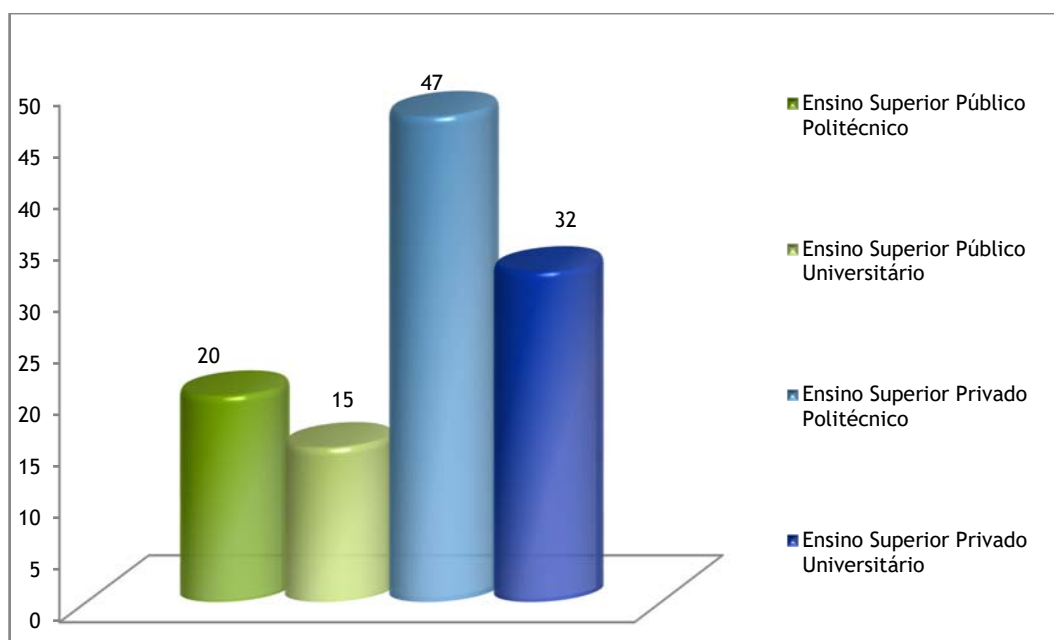


Gráfico 2 - Instituições de Ensino Superior em Portugal

Fonte: Direção Geral de Ensino Superior

Os dados mostram um predomínio das instituições privadas em ambos os sistemas. Tal facto, reforça a importância e a necessidade das IES públicas se apetrecharem com ferramentas do Marketing, de meios e de ofertas formativas que se afirmem diferenciadoras da competitividade institucional (Kotler & Fox, 1995). Esta competitividade implica relevar, nomeadamente, as vertentes de reconhecimento social, quer nacional, quer internacional, a diversidade da oferta e a qualidade formativa, a inovação e a empregabilidade (Petruzzellis, D'uggento & Romanazzi, 2006). A aposta nestas vertentes, pode ser geradora do reforço da imagem social e institucional das IES, da satisfação com a formação académica dos estudantes e, consequentemente, potenciar o comportamento de lealdade.

Consultando os dados fornecidos pela Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência/MEC, consegue obter-se uma visão global do acesso ao Ensino Superior até ao ano de 2015, nomeadamente evolução do número de vagas disponibilizadas para o Ensino Superior público que é apresentada no Quadro 1.

No geral, observa-se uma distribuição equilibrada sendo que o Ensino Superior público reúne, em média, 55% da oferta total. De notar que no concurso de acesso ao Ensino Superior público de 2012/2013 o Ministério da Educação e Ciência²¹ reduziu o número de vagas disponíveis, situação que não ocorria desde 2003. A diminuição de vagas continuou nos anos seguintes, sendo que as 50.555 vagas disponibilizadas para o ano 2015/2016 foram divididas por 28.242 vagas no sistema Universitário e 22.313 no Politécnico, registando-se uma diminuição global de 265 vagas, sendo 125 no sistema Universitário e 140 no Politécnico.

²¹<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursoNacionalPublico/IndicedeCursos/>

Pela análise do número de vagas e do número de estudantes, infere-se que as IES têm de ser ainda mais competitivas e ter uma oferta formativa compatível com as necessidades do mercado de trabalho aumentando os níveis de empregabilidade.

Quadro 1 - Vagas no Ensino Superior por Ensino Universitário e Ensino Politécnico

Ano	Total	Ensino universitário		Ensino politécnico	
		Vagas	%	Vagas	%
2001	48229	26721	55%	21508	45%
2002	48468	26831	55%	21637	45%
2003	45357	25192	56%	20165	44%
2004	46057	25565	56%	20492	44%
2005	46399	25670	55%	20729	45%
2006	46528	25797	55%	20731	45%
2007	48710	26300	54%	22410	46%
2008	50219	26633	53%	23586	47%
2009	51352	27235	53%	24117	47%
2010	53410	28535	53%	24875	47%
2011	53500	28743	54%	24757	46%
2012	52298	28553	55%	23745	45%
2013	51461	28467	55%	22994	45%
2014	50820	28367	56%	22453	44%
2015	50555	28242	56%	22313	44%

Fonte: Direção Geral do Ensino Superior - Nota Acesso ao Ensino Superior 2015

Os dados referentes às vagas por si só não são suficientes para contextualizar o mercado do Ensino Superior nacional. É igualmente necessário comparar a evolução do número de vagas com o número de estudantes colocados (Gráfico 3).

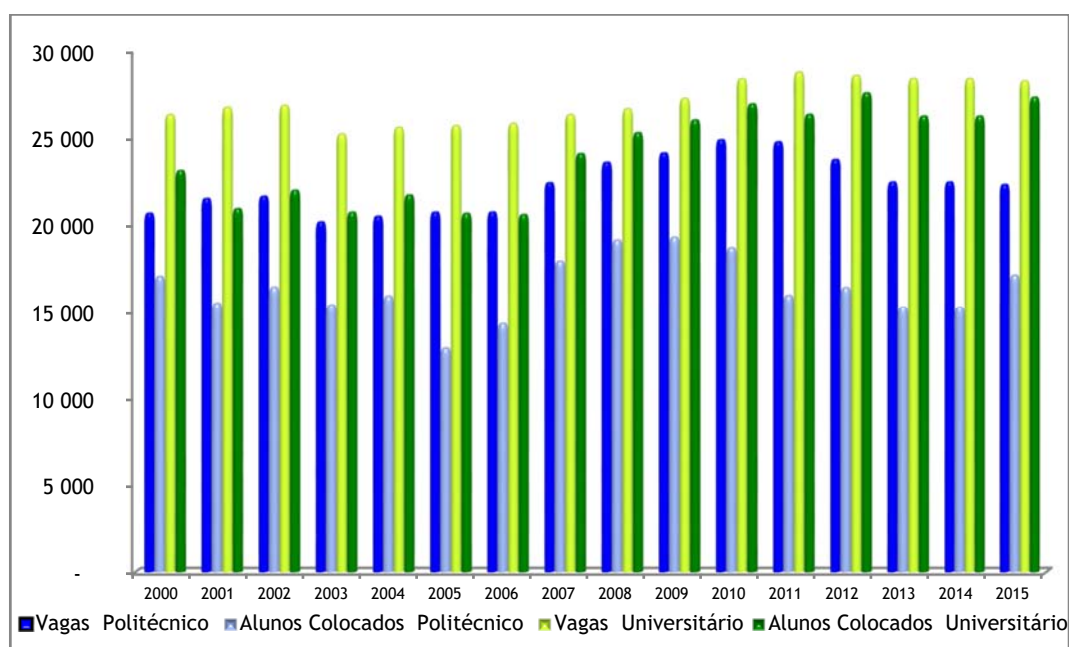


Gráfico 3 - Vagas no Ensino Superior e Colocações dos Estudantes por Sistema de Ensino

Fonte: Direção Geral de Acesso ao Ensino Superior; Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência /MEC²²

²²[http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/Regime+Gera
l+ES+P%C3%BAblico.htm](http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/Regime+Geral+ES+P%C3%BAblico.htm)

No que respeita à evolução do número de estudantes colocados e matriculados no Ensino Superior público, esta tem um percurso semelhante ao das vagas existentes, verificando-se um decréscimo mais acentuado desde 2011/12, principalmente no Ensino Politécnico, conforme está espelhado no Gráfico 4.

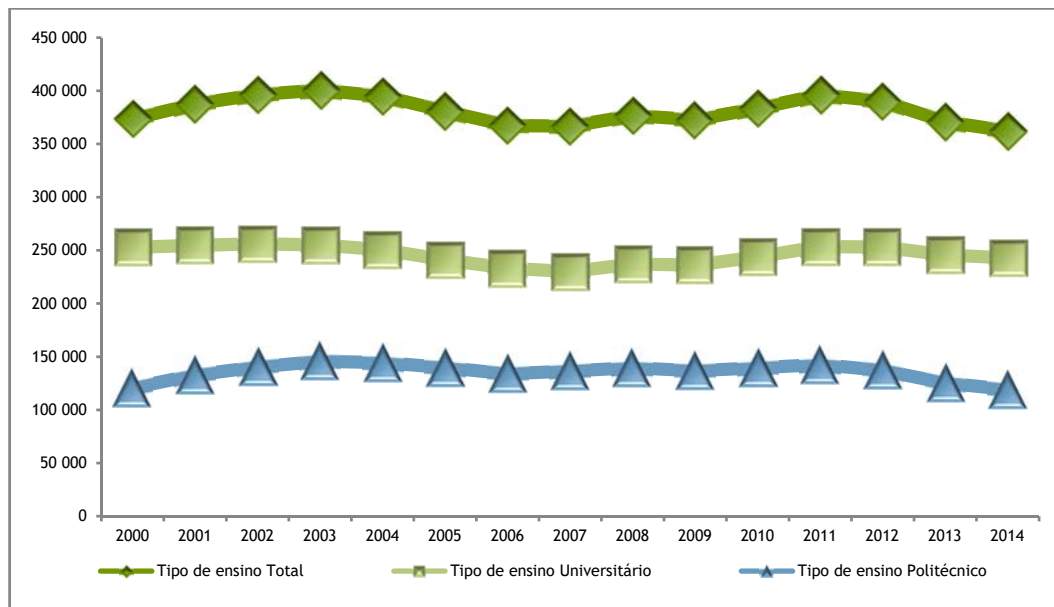


Gráfico 4 - Estudantes Matriculados no Ensino Superior: Total e por Sistema de Ensino

Fonte: PORDATA | DGEEC/MEC - DIMAS/RAIDES

A diminuição atual de estudantes pode continuar nos anos vindouros devido à situação prevista da diminuição do número de alunos do Ensino Secundário de acordo com os resultados do estudo “Modelo de previsão do número de alunos em Portugal - impacto do alargamento da escolaridade obrigatória - 2013/2019”, publicado pela Direção Geral de Estatísticas do Ministério da Educação e Ciência. Neste estudo, prevê-se a evolução negativa do número de alunos do Ensino Secundário, que se traduzem em potenciais estudantes do Ensino Superior. Verifica-se que a previsão evidencia uma tendência para a diminuição do número de alunos a nível nacional devido à quebra acentuada da natalidade e, também, à taxa de emigração que se tem verificado nos últimos anos. Assim, em 2015, a taxa de natalidade em Portugal foi de 8,3%, a segunda mais baixa da União Europeia (Eurostat, 2016, julho). O Gabinete de Estatística da União Europeia confirma, também, que o país viu o número de residentes cair 3,2% em termos absolutos. Em janeiro de 2016, Portugal tinha 10,341 milhões de habitantes, contra 10,374 milhões em 2015. Relativamente à emigração em 2008 havia 20.357 emigrantes permanentes e em 2015 havia 40.377 num total de 101.203 incluindo permanentes e temporários (INE, PORDATA, 2016, junho).

A diminuição do número de estudantes no Ensino Superior continuará a verificar-se nos próximos anos, se se atender às previsões para o 3º Ciclo do Ensino Básico que seguem a tendência de decréscimo do número de alunos, prevendo-se que até 2018/19 se percam cerca de doze mil alunos (3% do total de alunos). O mesmo estudo mostra que na previsão do

número de alunos do Ensino Secundário (regular e artístico) entre 2013 e 2019 este aumenta 3%, o que se traduziria num aumento de cerca de 5 mil alunos. Contudo, verifica-se no Quadro 2 que esse crescimento está previsto até ao ano 2017/18, esperando-se uma diminuição no ano seguinte do número de alunos.

Quadro 2 - Previsão do Número de Alunos do Ensino Secundário

Ano Letivo	Ensino Secundário (regular e artístico)			
	Total	10º ano	11º ano	12º ano
2012/13	197.165	71.099	63.920	62.146
2013/14	197.181	71.146	63.935	62.100
2014/15	197.923	71.769	63.969	62.185
2015/16	202.273	75.536	64.497	62.240
2016/17	203.373	73.013	67.620	62.740
2017/18	204.637	73.340	65.666	65.631
2018/19	202.580	72.363	66.057	64.169

Fonte: DGEEC/MEC

Estes dados referentes à diminuição do número de alunos, quer atualmente, quer no futuro refletem a necessidade de uma maior competitividade das IES. Não se pretendeu, neste particular, fazer uma análise da variação do número de estudantes do Ensino Superior por regiões ou por cursos, nem qual a procura dos cursos, nem quais as saídas profissionais existentes, mas apenas dar a conhecer a realidade ligada à oferta formativa de nível superior, sendo que a oferta ao nível da área de Marketing, por ser o objeto de estudo, vai ser alvo de uma análise mais pormenorizada.

2.3. Oferta Formativa de Marketing

Na análise dos cursos de Marketing procurou-se conhecer a realidade da sua especificidade, tanto quanto possível, enquadrada no contexto atual e no todo a que pertence de modo a se ter uma visão concreta e sem enviesamentos ou conceções prévias.

Os dados do estudo elaborado pela DGES²³, contrariando as tendências de queda das vagas e colocações a nível nacional, mostra que nos cursos de Marketing, de 2003 a 2011, se verificou uma tendência de aumento, quer do número de vagas, quer no número de colocações, considerando o subperíodo de 2006 a 2010. Contudo, dados mais recentes mostram que desde 2011, se verifica uma descida contínua do número de vagas disponibilizadas nos concursos de acesso ao Ensino Superior para os cursos de Marketing, mas em contrapartida registou-se um aumento do número de colocações de 2013 a 2015, pelo que se verificou um ajustamento do número de vagas ao número de colocações, como é visível no Gráfico 5.

²³<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/DezAnosCN.htm>

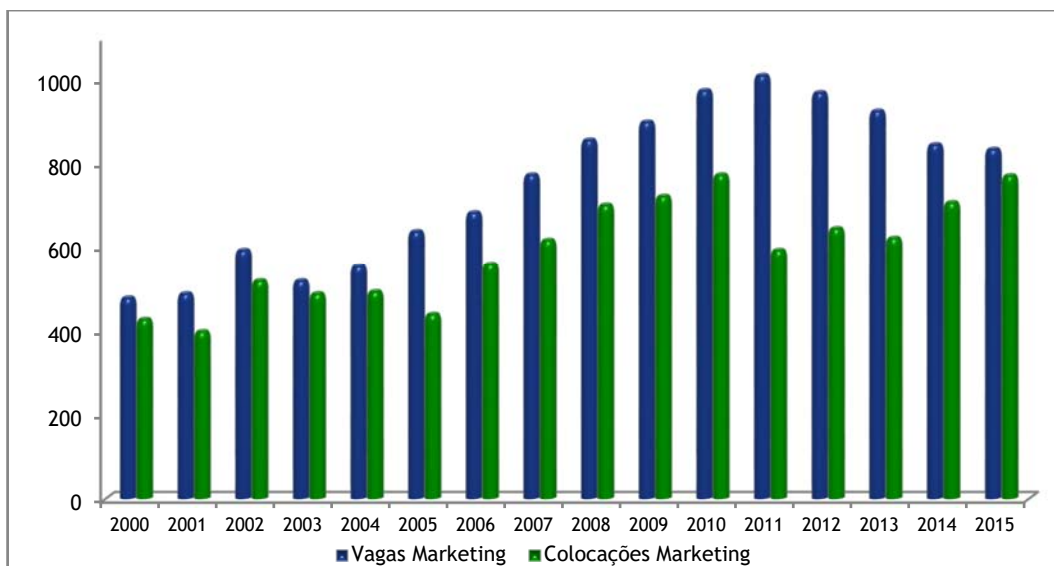


Gráfico 5 - Vagas Disponibilizadas e Colocações dos Estudantes para os Cursos de Marketing - 2000/2015

Fonte: Direção Geral de Acesso ao Ensino Superior; DGEEC/MEC

Não obstante a redução do número de vagas, o concurso de Acesso ao Ensino Superior de 2015, disponibilizou 28 cursos na área de Educação e Formação de Marketing e Publicidade. Esta oferta formativa estava dividida pelos dois sistemas de ensino, sendo que 75% foi ministrado pelo Ensino Politécnico e os restantes 25% pelo Ensino Universitário. A análise dos dados divulgados pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI), reportados aos anos letivos de 2008/09 a 2014/15, permite verificar a evolução do número de estudantes diplomados em Marketing a nível nacional (Gráfico 6).

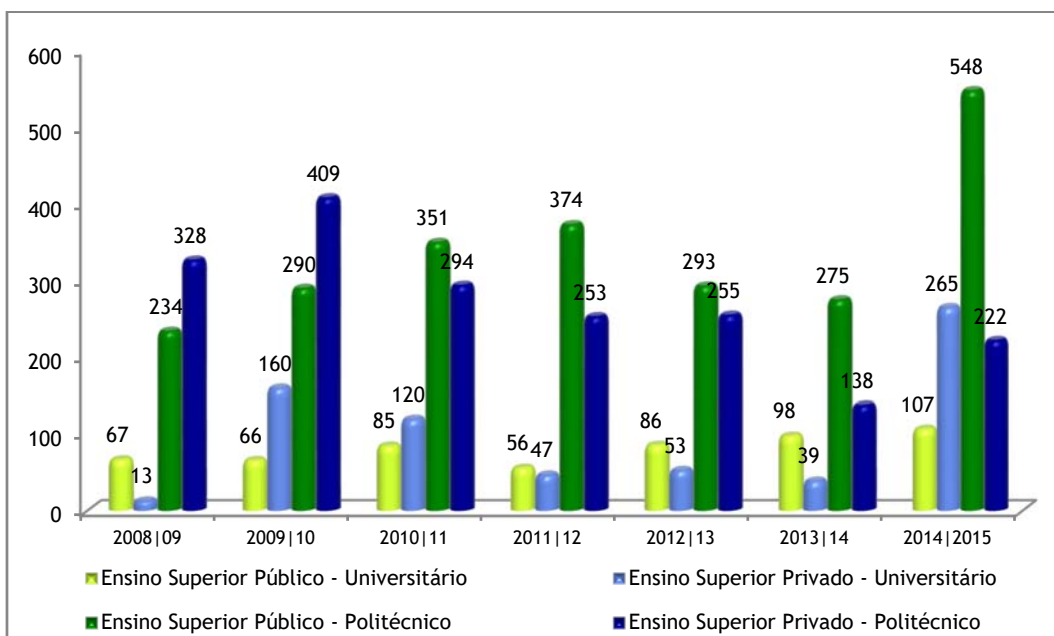


Gráfico 6 - Diplomados na Área de Educação e Formação em Marketing e Publicidade no Ensino Superior por Sistema e Tipo de Ensino - 2008/2015

Fonte: Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, DGEEC/MEC

De acordo com o expresso no Gráfico 6, durante os sete anos (2008-2015), que foram considerados neste estudo, obtiveram o grau de licenciado em Marketing 5.526 estudantes a nível nacional. Analisando dados mais específicos, observa-se que no ano de 2014/15 o número de diplomados pelo Ensino Público Universitário e Politécnico na área do Marketing foi de 655 no Primeiro Ciclo de estudos do ES, num total nacional de 1.142 diplomados.

O Ensino Superior Universitário Público e Privado demonstraram oscilações no crescimento do número de diplomados em Marketing durante os sete anos (2008-2015) considerados no Gráfico 6. Só nos anos 2012/13 e 2013/14 se verificou um aumento claro relativamente aos anos anteriores, respetivamente para o Ensino Superior Público Universitário e em 2013/14 para o Ensino Superior Privado Universitário. O Ensino Superior Público Politécnico aumentou os seus diplomados em 2013/14, assumindo claramente a liderança no setor. O Ensino Superior Privado Politécnico tem vindo a apresentar uma perda de influência forte, apesar de alguma recuperação no ano de 2014/15.

É de realçar que o Ensino Politécnico público foi o que mais contribuiu para o número de diplomados em Marketing. Entre outras possíveis razões, destaca-se a opção pela frequência do Ensino Politécnico devido a este ter um carácter profissionalizante e os seus diplomados poderem ter acesso direto ao mercado de trabalho e se sentirem mais preparados para o enfrentar. Não se estranha que o ensino público seja o preferido porque existe uma maior dispersão geográfica da oferta formativa no País, o que evita deslocações e os custos associados à frequência dos cursos por serem, em regra, mais reduzidos. Não se descarta a possibilidade de ser, igualmente, o resultado do reconhecimento social da qualidade da oferta formativa, bem como do comportamento de lealdade decorrentes do que se estuda nesta investigação.

No que respeita à oferta formativa para o 2º Ciclo de Ensino Superior com cursos conferentes do grau de Mestre, acreditados e registados no Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior²⁴, em 2015, os diplomados puderam optar por 30 cursos para a área de Marketing, sendo 20 no subsistema público (11 no Ensino Superior Politécnico e 9 no Ensino Superior Universitário). No subsistema privado, a oferta para este mesmo Ciclo foi composta por 10 cursos (7 cursos no Ensino Superior Universitário e 3 cursos no Ensino Superior Politécnico). Estas ofertas formativas demonstram uma primazia da tutela pelo subsistema público, decorrentes de opções de políticas de formação. Para o 3º Ciclo de Ensino Superior, estão disponíveis Programas Doutorais. Um em Marketing e Estratégia²⁵ promovido por Universidades públicas e lecionado em consórcio tripartido pela Universidade de Aveiro, Universidade da Beira Interior e Universidade do Minho e uma especialização em Marketing no

²⁴<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrau/CEautorizados.htm>

²⁵ <http://dge.ubi.pt/cursos/d-marketing/index.html>

Programa Doutoral de Gestão²⁶, promovida pela Instituição de Ensino Superior público de natureza fundacional, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa.

2.4. O Ensino Superior e a Relação com os Mercados

O contexto social e financeiro atual, pautado pela incerteza e pela complexidade dos mercados, tem levado as IES a reforçar a oferta formativa preparando profissionais para responder aos desafios colocados pelo mercado de trabalho (Gondim, 2002). Para Gondim (2002) não é possível ignorar a relação das IES com o mercado e com a sociedade pelo seu potencial de conhecimento, de dinamismo, de inovação e de proatividade.

As dificuldades acrescidas do processo de inserção profissional alargam-se e tornam-se, assim, num problema social e político de cariz nacional e internacional (Frazão, 2011). Esta realidade conduz a que a inserção profissional deixe de ser considerada um processo só ligado ao indivíduo e à sua capacidade de ultrapassar com sucesso esta fase da sua vida, para ser visto como um problema estrutural do sistema de Ensino Superior. Este problema tem repercussões na sociedade uma vez que obter uma licenciatura já não garante, a muitos jovens, o acesso imediato a empregos mais qualificados e melhor remunerados (Pereira & M. G. Alves, 2008).

A relação entre o Ensino Superior e os mercados pode ser analisada de diferentes formas. Assim, para uns, a função do Ensino Superior na formação e na qualificação de recursos humanos será capacitar os estudantes, habilitando-os intelectualmente para responder aos desafios emergentes provenientes da complexidade crescente do sistema produtivo, sendo cidadãos cientes de seus direitos e deveres. Para outros será criar valor e contribuir para o desenvolvimento económico (Gondim, 2002). Nesta linha de pensamento, Gibb & Hannon (2006) chegam mesmo a afirmar que o Ensino Superior se afirma, na atualidade, como uma “chave” abrindo portas para o desenvolvimento dos mercados.

Nunca é demais acentuar a importância e o valor intrínseco do ensino, da formação, da aprendizagem e da qualificação dos recursos humanos. Na economia global é reconhecido o valor do conhecimento e da formação como fundamental para as instituições obterem competitividade no seu mercado, embora alguns autores como Gibb & Hannon (2006) sejam de opinião que a relação entre a educação e o crescimento económico nem sempre é observável. Na Estratégia de Lisboa²⁷ (2000) é reforçada a importância do papel do conhecimento para o desenvolvimento económico e social, de forma a tornar a União Europeia numa sociedade do conhecimento. A par do conhecimento, é importante que os

²⁶ <http://bru-unide.iscte-iul.pt/?pt=specialmktdm>

²⁷ <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>

recursos humanos sejam portadores de competências pessoais e profissionais, mas mais ainda que saibam ler os sinais e as tendências dos mercados onde operam e da ação dos seus concorrentes (Gibb *et al.*, 2006).

Um estudo elaborado pela OCDE (2003) defende o financiamento estatal das instituições formativas, lembrando que uma economia dotada de uma força de trabalho mais educada é, também, mais produtiva. Seguindo este pensamento e o de Acemoglu & Angrist (2000) Portugal (2004:80) defende que “recursos humanos qualificados tendem a aumentar a produtividade (e os salários)”.

O tema das divergências entre a formação promovida pelas IES e as solicitações do mercado é recorrente e tem sido, ao longo dos anos, uma questão em debate permanente. Já em 1933, o famoso filósofo e pedagogo americano, John Dewey defendia o paradigma “saber fazendo”. Afirmava que a formação deveria estar concentrada na aplicação do aprendido na solução de problemas relacionados com o contexto, eliminando a dualidade entre os estudos académicos (abstratos) e técnicos (concretos). Uma das divergências está, assim, relacionada com o binómio teoria *versus* prática. Os mercados preocupam-se com a relevância e a natureza prática que as instituições de formação providenciam. Numa alusão ao contexto norte-americano, Danneels & Gary (1998) constataram que muitos programas académicos não respondiam à relevância pedida pelo mundo do trabalho o que provoca descontentamento com a formação académica e põe enorme pressão sobre as IES para melhorarem a sua oferta formativa. Centrado no contexto português, Amaral (2007:17) corrobora esta opinião referindo que: “existe uma desadequação entre a oferta e a procura no Ensino Superior e entre este e as necessidades do mercado de trabalho”. Para obviar esta desadequação, Marenda & Mendes (2009) sugerem que as IES auscultem o mercado de forma a melhorar o perfil dos profissionais diplomados, relacionando-o com as necessidades do mercado de trabalho.

Outra divergência entre o sistema de Ensino Superior e o mundo do trabalho decorre deste último desejar uma melhor compreensão de como aplicar os conceitos teóricos à sua realidade, pretendendo que a educação e a formação superior sejam dirigidas para os ajudar a criar o clima para as mudanças necessárias de modo a recriar os seus negócios e apoiá-los numa *performance* competitiva e sustentável, para deste modo obterem vantagens económicas (Noel & Charan, 1992). Na continuidade desta ideia, no estudo realizado em Portugal com o objetivo de analisar as modalidades de formação privilegiadas para o desenvolvimento de competências mais adequadas ao mercado de trabalho, Caetano (2000:295) é crítico quanto à relação do Ensino Superior com o mercado de trabalho porque este “preocupa-se sobretudo com o aumento das competências que correspondam às suas necessidades de curto prazo”. Porém, Lopes (2000:239) vem clarificar que o problema do mercado português está nos dirigentes e não na formação promovida pelas IES, porque:

“os recursos humanos são reconhecidos por todos os mercados como sendo um fator de competitividade, mas a maioria dos dirigentes tem dificuldade em reconhecer, gerir e potenciar o capital de conhecimentos acumulado pelas pessoas”.

Os mercados ao desejarem que as Instituições do Ensino Superior desenhem programas ou cursos centrados no conhecimento aplicado no mercado do trabalho em vez de lhes fornecer essencialmente conhecimentos teóricos, estão a restringir o Ensino Superior a uma função utilitária (Blenker *et al.*, 2004), ideia que já tinha sido defendida por White, Pierce & Rush (1994) e Noel & Charan (1992).

Nesta lógica de interesses parece claro que existem diferenças conceptuais sobre qual a natureza do conhecimento e qual deverá ser a organização curricular promovida pelas IES. Apesar das divergências, vislumbram-se mudanças de perspetiva existindo uma maior cooperação, parcerias e protocolos entre as instituições formativas e as organizações atuantes no mercado (Narayandas *et al.*, 1998). Esta cooperação entre as IES e os mercados permite a formação em contexto de trabalho e pode gerar, entre outros, apoios financeiros, logísticos, operativos, documentais, quer a nível local, quer a nível regional e nacional quer, mesmo em alguns casos, a nível internacional (Ambrósio *et al.*, 2001).

A formação assim concebida, ligada aos mercados, capacita os recursos humanos com conhecimento adequado à realidade que os espera permitindo, por um lado, uma melhor resposta em termos técnicos e económicos e, por outro lado, uma melhor satisfação profissional dos recursos humanos (Vila & García-Mora, 2005; Martinez, 2003). Os estudantes que frequentem cursos promovidos pelas IES que integrem uma nova organização curricular, incluindo a formação em contexto de trabalho, reforçam as competências individuais e o conhecimento dos mercados e, conseqüentemente, das práticas necessárias para o desenvolvimento da atividade profissional e podem:

“dar particular atenção às razões, motivações e valores específicos das organizações e dos clientes trabalhando de perto (...), explorar os instrumentos de análise (...), examinar o meio de informação que apoia a avaliação (...) e avaliar a influência da complexidade que rodeiam as decisões organizacionais” (Butaney, 1998:140).

Esta formação em contexto de trabalho constitui um desafio ao Ensino Superior, pois implica introduzir novas dimensões de organização administrativa e novos modelos curriculares, diluindo as fronteiras entre a aprendizagem formal essencialmente teórica e o trabalho considerado essencialmente prático. A concretização destas mudanças requer, por parte das IES, uma organização reflexiva baseada na investigação em que o “como fazer de forma inovadora” seja o objetivo central, construindo respostas, testando-as e avaliando-as (Frazão, 2011). Para tal, será necessário estudar o problema, refletir, comunicar e agir englobando os decisores políticos, professores, os estudantes e os *stakeholders* externos, numa perspetiva conjunta de ação-reflexão (Gibb & Hannon, 2006).

Preconizando as linhas de força dos modelos curriculares de formação académica integrando a formação em contexto de trabalho Oliveira *et al.* (2002:112) propõem algumas dimensões a serem consideradas, nomeadamente:

“a articulação consistente entre as aprendizagens ocorridas no sistema formal e no contexto de trabalho; o encorajamento de uma aprendizagem ativa experiencial; o desenvolvimento de competências de pensar em situações de resolução de problemas; a compreensão de contextos e processos inerentes ao trabalho com base na atual economia através de reflexão continua a nível pessoal e profissional”.

As mesmas autoras defendem que o conhecimento obtido em contexto de trabalho é um processo complexo, dinâmico, global, individual e coletivo a que chamam “*work process knowledge*” (Oliveira *et al.*, 2002:106). Este conhecimento não se limita só ao aprendido formalmente, nem só ao aprendido experiencialmente em contexto de trabalho, mas constitui um novo conhecimento derivado de um processo de construção, modificação e reorganização cognitiva gerado pela resolução de problemas em situação de trabalho mobilizando diferentes tipos de competências e conhecimento teórico.

Para responder de forma inovadora às necessidades dos mercados e dos públicos envolvidos em todo este processo é fundamental que as IES atinjam níveis competitivos de satisfação com a formação académica. Para atingir este objetivo torna-se desejável operar algumas mudanças estruturais inovadoras nas Instituições de Ensino Superior. Assim, é desejável mobilizar energias internas e externas fortalecendo não só as competências individuais, mas também as práticas coletivas em ligação com os mercados, nomeadamente, aplicando o conceito de gestão das relações com os seus públicos seguindo as premissas do Marketing Relacional (Draپیńska, 2012).

Todavia, Narayandas *et al.* (1998) alertam para o facto de a inovação acarretar mudança, independentemente dos graus de abrangência, podendo ir de um simples programa até a um sistema organizacional, aos processos ou à forma de atuar das pessoas. A mudança é sempre difícil, pois causa insegurança, requer esforço acrescido e resulta, geralmente, na resistência a mudar, sendo que “a parte mais difícil da mudança é a “execução” e não a “ideia” (Narayandas *et al.* 1998:55).

Embora a mudança seja um processo lento, autores como Blenker *et al.* (2004) preconizam ser urgente para dar uma resposta às necessidades e às expectativas dos mercados que o Ensino Superior se preocupe com os aspetos profissionais dos seus estudantes, mude as suas práticas educacionais e abandone o tradicional modelo da “torre de marfim” intocável nos modelos de ensino tradicionais e da reprodução do conhecimento sem, contudo, abandonar a sua natureza e missão.

Em síntese, para responder aos desafios impostos pelo mercado de trabalho, parece pertinente analisar ambientes, conhecer mercados, concorrentes, avaliar oportunidades e

ameaças, identificar pontos fortes e fracos do mercado, desenvolver um claro sentido de posicionamento de acordo com as expectativas dos públicos e mercados, sendo determinante a intenção de as IES se afirmarem ou reposicionarem no contexto em que se inserem de modo a serem inovadoras, competitivas e sustentáveis. Em consequência é de todo o interesse e prioritário que as IES promovam um ensino de excelência, tendo em conta a sua grande responsabilidade perante os mercados, mas não descurando a função de contribuir para a evolução do conhecimento.

2.5. O Marketing e as Instituições de Ensino Superior

O Marketing tornou-se um meio muito poderoso à disposição dos mercados e das IES que pode promover um serviço ou produto de uma forma inovadora e apelativa (Kotler & Fox, 1995) contribuindo para a necessária mudança estrutural do Ensino Superior. Sendo o Marketing, de acordo com Kotler & Fox (1994:23), “uma atividade central das instituições modernas, crescendo na sua procura de responder eficazmente a alguma área de necessidade humana”, julga-se pertinente equacionar a adaptação de conceções de Marketing mais adequadas às necessidades de competitividade das IES, pois como refere Gibbs (2002) é preciso transferir práticas e conceitos do Marketing para outros setores, como o do Ensino Superior. Esta necessidade de transferência de conceções parece ser um elemento essencial para as IES desenvolverem e planearem a sua atividade e estratégia com sucesso, já que “as instituições devem conhecer os seus mercados, atrair recursos suficientes, converter esses recursos em programas, serviços ou ideias e distribuí-los eficazmente aos vários públicos consumidores” Kotler & Fox (1994:23).

O conhecimento adquirido pode ajudar a concretizar programas e serviços ou ideias, mas para isso é necessário que as IES reconheçam claramente quem são os seus públicos e quais são as suas expectativas (Raposo *et al.*, 2002; H. Alves, 1998). Os estudantes são o público primário e direto e os seus pais, os empregadores e a sociedade em geral são os beneficiários secundários (Torres, 2004; Freibergová, 2000). Estas duas tipologias de públicos são as mais importantes para as IES na opinião de Freibergová (2000a). Apesar de se reconhecer a importância dos públicos primários e secundários estes não esgotam os públicos das IES, como se esquematiza na Figura 2.

A diversidade e heterogeneidade de públicos das IES influencia a diferentes níveis, quer as variáveis a estudar, quer as medidas a implementar.



Figura 2 - Públicos das Instituições de Ensino Superior

Baseada em Raposo *et al.* (2002); H. Alves (1998); Kotler & Fox (1995).

Neste estudo, considera-se a Educação Superior como um serviço, sendo este complexo e intangível, pois como defendem Kotler *et al.* (2002:283) “um serviço consiste numa ação, desempenho ou ato que é essencialmente intangível”. Partilhando desta perspetiva, H. Alves (1995) menciona que o serviço prestado no Ensino Superior é composto por um conjunto de vários serviços complementares ao serviço central, o que torna o serviço mais complexo. A mesma autora chama a atenção para o facto de todos os serviços terem em mente prioritariamente os estudantes, não podendo ser o serviço formativo prestado ou executado sem a sua participação. Esta centralidade no estudante constitui-se como uma prioridade dos serviços, levando a que o governo britânico chame a atenção para a necessidade de considerar a primazia dos estudantes propondo que “*all universities must offer a good student experience to remain competitive*” (White Paper “Higher Education: Students at the Heart of the System, 2011:5).

Considerando, em sentido lato, os pressupostos referidos anteriormente e tomando como exemplo as IES (Figura 3), pode definir-se:

- i. o serviço central - aquele pelo qual o estudante escolhe determinada instituição;

- ii. o serviço periférico - o conjunto de vários serviços que apoiam e dão suporte ao serviço central;
- iii. o serviço aumentado - a totalidade do serviço central com os periféricos acrescentados de outros serviços complementares.

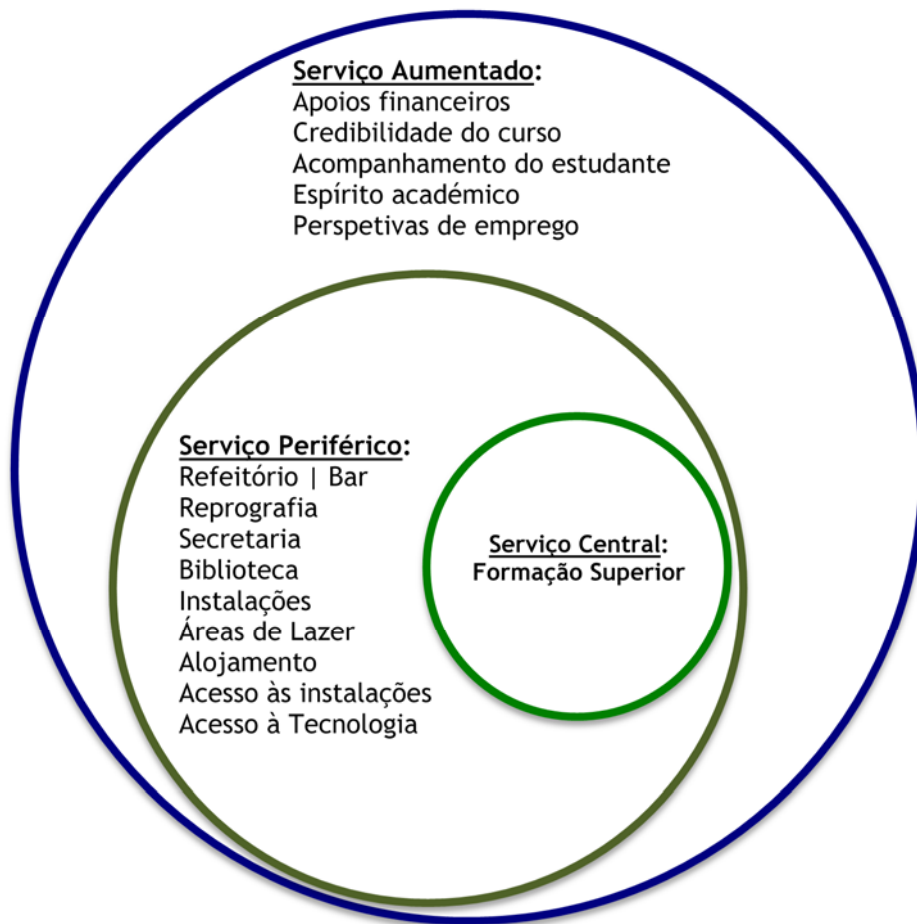


Figura 3 - Serviços no Ensino Superior

Baseada em Torres (2004:12); Kotler & Fox (1994:259); Levitt (1986:79).

Em síntese, pode dizer-se que o Ensino Superior na sua globalidade, enquanto serviço, envolve um conjunto de serviços e públicos internos e externos com dinâmicas e interações específicas o que o tornam um ecossistema complexo que coloca diversos desafios às políticas educativas. A este propósito Frazão (2011) defende que um dos desafios que se coloca ao Ensino Superior é a necessidade de reflexão para, dentro da diversidade, encontrar formas criativas de ensino, sendo necessário apelar à participação dos professores, dos investigadores, dos estudantes, dos decisores políticos para criar uma perspetiva holística e reflexiva em torno da ação e das abordagens ao ensino.

A Educação Superior, sendo um serviço, implica que o Marketing de Serviços na Educação Superior assuma um papel fulcral para encontrar soluções institucionais necessárias para que as IES possam enfrentar com sucesso os diversos desafios com que são constantemente confrontadas.

O Marketing de Serviços na Educação Superior é detentor de inúmeras características em comum com os serviços de outras áreas (Alnawas *et al.*, 2015). Consequentemente, o Marketing do Ensino Superior retira os seus conceitos e o seu quadro teórico do Marketing de Serviços apesar das diferenças de contexto entre as IES e as outras organizações prestadoras de serviços (Kotler & Fox, 1995).

Com o advento do Marketing de Serviços aplicado ao Ensino Superior, autores como Hemsley-Brown & Oplatka (2006) defendem que, em Educação, o paradigma do *Marketing Mix* e do modelo dos 4 *P's*, está ultrapassado por ser restritivo, dado encarar a formação do estudante como um produto industrial, aspeto este contestado também por outros autores (e.g. Lichtenthal, 1998). O Marketing na Educação Superior extrapola os domínios dos 4 *P's* dando lugar, em alternativa, a uma abordagem baseada na interatividade e no relacionamento (Grönroos, 1997) em que todas as atividades de Marketing devem ser geradas para o estudante (Hemsley-Brown & Oplatka, 2006).

A polémica teórica acima referida tem origem no surgimento de um novo paradigma apelidado Marketing Relacional (Figura 4) cuja origem é atribuída a Berry (1983:25) ao definir que “o Marketing Relacional consiste em atrair, manter e intensificar as relações com os clientes”. Para Grönroos (2000) o objeto das atividades do Marketing Relacional é identificar, estabelecer, manter e desenvolver relações duradouras com os clientes de modo a que ambas as partes atinjam os seus objetivos. Este paradigma foi profundamente desenvolvido a partir dos anos noventa do século XX em contraste com o paradigma do Marketing Mix com origem nos anos sessenta do mesmo século. Os princípios do Marketing Relacional ao defenderem a primazia do relacionamento com os clientes “a fidelização passa a ser considerada como o elemento chave do Marketing Relacional” (Filipe & Barbosa, 2012:266). A confiança, a colaboração e o envolvimento mútuo para a inter-relação construída pelo conjunto das partes envolvidas são características deste paradigma de Marketing (Draپیńska, 2012).

Neste novo paradigma, segundo Kalsbek (2000), as variáveis do Marketing tradicional, compostas de *Produto*, *Preço*, *Distribuição* e *Comunicação*, deixaram de ser tratadas a partir de uma visão interna, passando a ser tratadas como *Consumidor*, *Custo*, *Conveniência* e *Comunicação*, identificadas com uma abordagem a partir do ambiente externo da instituição. De acordo com este autor, o *produto* deslocou-se para o foco no cliente, ou seja, no estudante. O *preço* passou a ser o *custo* que o estudante pode pagar pelo produto, ou seja pelo curso ou pelo programa. Em vez de valorização da *distribuição* representada pelo espaço físico e pela localização, passou a ser a *conveniência*, representada pelas mais diversas formas de acesso ao conhecimento oferecidas aos estudantes. Finalmente, a *comunicação* de massa está a ser substituída pela *comunicação* individualizada, facilitada pelo avanço das comunicações e da tecnologia de informação.

O Marketing do Ensino Superior pode desenvolver-se com base nos conceitos da área de Marketing Relacional devido à centralidade no estudante, às características de inter-relacionamento subjacentes, à longa duração da prestação do serviço, à criação de valor e à obtenção de benefícios para as partes (Drapíńska, 2012). Ao aplicar as técnicas de Marketing Relacional, as instituições educativas tornam-se mais atrativas e mais competitivas (Nguyen & Le Blanc, 2001). Consolida-se assim, o argumento que se vem defendendo que é necessário que os Institutos Politécnicos e as Universidades se tornem mais ativos na conquista de estudantes utilizando uma grande variedade de estratégias e ferramentas de Marketing (Schertzer & Schertzer, 2004). Isto inclui não só identificar e atrair os estudantes, mas também ter em atenção a congruência dos valores do estudante com a instituição e com o corpo docente e, deste modo, incrementar o nível de satisfação com a formação académica (Schertzer & Schertzer, 2004).

Em consequência do acima exposto, o Marketing Relacional no Ensino Superior pode ser definido como:

“o processo contínuo e duradouro de criação de uma inter-relação entre as IES e os seus públicos (estudantes, *staff*, investigadores, diplomados, comunidade local, empresas, autoridades locais e regionais, mecenas, empreendedores) de modo a conjuntamente criarem valor de modo a que os objetivos de todas as partes sejam atingidos” (Drapíńska, 2012:37).

Nesta perspetiva de Marketing Relacional, Grönroos (1997) preconiza que se crie um vínculo maior com o cliente (estudante), o que muitas vezes supera a própria importância do produto (curso). Esse vínculo pode ser tecnológico, de informação ou simplesmente de natureza emocional ou social, sendo que o preço tem importância, mas a sua relevância é frequentemente menor. O mesmo autor advoga que existem conhecimentos inerentes ao Marketing Relacional que, devidamente contextualizados, podem ser úteis às IES sendo, contudo, necessárias as devidas adaptações.

O estudado na literatura permitiu constatar uma evolução conceptual das abordagens de Marketing mais adequadas a aplicar ao Ensino Superior. Na Figura 4 esquematiza-se e sintetiza-se a evolução dos paradigmas de Marketing no Ensino Superior.

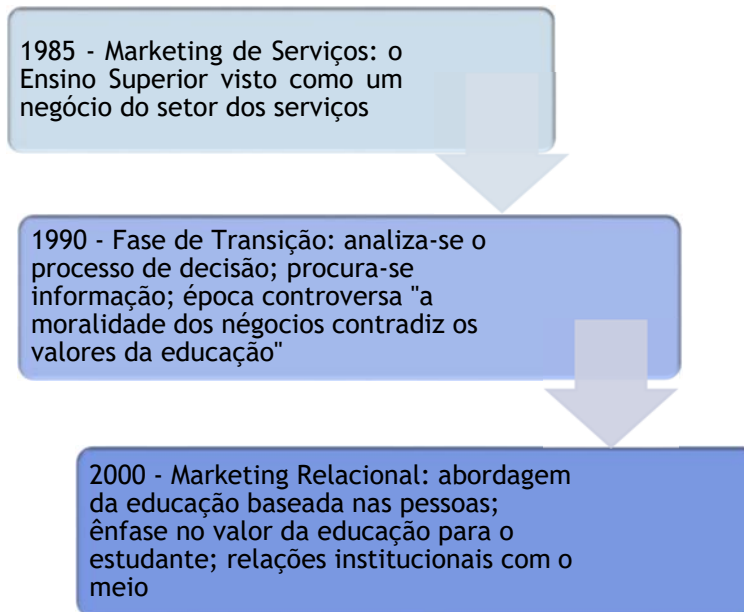


Figura 4 - Evolução dos Paradigmas de Marketing no Ensino Superior

Baseada em Hemsley-Brown & Oplatka (2006); Kotler & Fox (1994)

Apesar desta evolução na aplicação do conceito de Marketing ao Ensino Superior esta conceptualização nem sempre é bem aceite pelos académicos que apresentam diferentes argumentos para justificarem as suas resistências. A questão das resistências à implementação do Marketing no Ensino Superior, não é um assunto recente. Autores provenientes do Marketing transacional como Narver & Slater (1990) sem terem em conta as especificidades das IES, defendiam para o Ensino Superior uma orientação para o mercado incluída no desempenho das instituições através de uma “abordagem cultural” o que levaria ao desenvolvimento da cultura organizacional própria com os seus valores e filosofia específica. Kohli & Jaworski (1990), aprofundando os estudos de autores anteriores defendiam, também, a orientação para o mercado, mas baseada numa “abordagem comportamental” pelo conhecimento dos fatores comportamentais externos à instituição, criando estratégias para esta poder dar respostas inovadoras não só orientadas para as necessidades atuais do mercado, mas também para as necessidades no futuro.

A aplicação dos conceitos provenientes do Marketing à Educação tem sido controversa, uma vez que existem autores como Alnawas *et al.* (2015) que defendem que as estratégias de Marketing não podem ser aplicadas ao Ensino Superior, pois as instituições educativas não são empresas. A falta de contextualização e adaptação das estratégias de Marketing às IES constitui um fator de contestação ao Marketing no Ensino Superior como argumentam Hemsley-Brown & Oplatka (2006) e Ivy (2001). Os investigadores Hawkins & Frohoff (2010) sustentam que a implementação de técnicas de Marketing limita e compromete a liberdade académica. Alnawas *et al.* (2015) estão tão seguros da impossibilidade da existência de Marketing no Ensino Superior que afirmam que, mesmo no futuro, é pouco provável que as IES

adotem uma orientação de mercado e assim recusam a "marketização do Ensino Superior" usando a nomenclatura de Molesworth *et al.* (2009).

Autores como Hawkins & Frohoff (2010); Molesworth *et al.* (2009) e Hollwitz (2004) são radicais negando veementemente a ideia que os estudantes sejam clientes ou consumidores, por entenderem que esta terminologia está associada à cultura consumista da sociedade atual. Molesworth *et al.* (2009) justificam a sua recusa em aceitar o Marketing no Ensino Superior, assumindo que este leva os estudantes a terem a conceção que o conhecimento constitui só um meio para obter uma graduação académica, um *status* social e deste modo possuírem uma alavanca para obter ganhos financeiros e esquecem-se de "*be learners*". Outros autores (e.g. Hemsley-Brown & Oplatka, 2006:318) visando diretamente a introdução das estratégias e ferramentas do Marketing no Ensino Superior afirmam que "alguns dos enquadramentos aplicados no Ensino Superior parecem ser incompatíveis com a natureza do setor e com as estruturas organizativas das Instituições de Ensino Superior", pois desvirtua a missão inerente do mesmo e omite a sua natureza fundamental.

No geral, é notório o desconforto teórico por parte dos académicos relativamente às filosofias do Marketing (Brookes, 2005). Os autores Hemsley-Brown & Oplatka (2006:318) defendem que a literatura existente sobre o Marketing no Ensino Superior "é incoerente, até incompleta e falta-lhe modelos teóricos que reflitam no contexto particular do Ensino Superior e na natureza do seu serviço" o que dificulta os consensos acerca da definição dos conceitos, do papel e da implantação das ferramentas do Marketing no desenvolvimento do Ensino Superior.

Outra razão para a recusa de considerar os estudantes como consumidores ou clientes e as IES como empresas está ligada com a ideia que o Ensino Superior poderá constituir uma marca, perspetiva esta que tem por base a orientação de mercado. Consequentemente, a recusa do Marketing no Ensino Superior pode advir do facto de "a linguagem de *branding* nem sempre ser confortável ou mesmo culturalmente aceite no Ensino Superior", como sugere Chapleo (2015:156).

O facto de não existir, ainda, um modelo que agregue o potencial das IES como uma marca (Chapleo, 2015), pode justificar algumas incertezas e resistências contra o Marketing no Ensino Superior. Alguns autores reconhecem que as IES parecem ter um grande potencial para ser uma marca forte, mas ainda não o conseguiram (Bennett *et al.* 2007). De qualquer modo, Bulotaite (2003) aprofunda a ideia da necessidade da construção de uma marca forte defendendo que as IES necessitam dessa marca para afirmarem a sua existência e a sua oferta formativa, o que é secundado por Balmer & Gray (2003) argumentando que uma marca forte é uma garantia de qualidade.

Apesar destas divergências e no sentido de contribuir para o reconhecimento do Marketing no Ensino Superior e desmistificar as resistências à sua implementação Kotler & Fox (1994)

identificaram e procuraram sistematizar as duas principais resistências encontradas dentro das estruturas académicas. A primeira é a de que o Marketing é incompatível com a missão educacional. As organizações de ensino transferem um valor superior para a sociedade, expresso pelo conhecimento, pelo desenvolvimento de competências, pela reflexão, pela racionalidade, prescindindo, por isso, da necessidade de se utilizarem estratégias de negócios. Um segundo argumento é o de que a educação é uma necessidade latente na sociedade, bastando que seja despertada e disponibilizada para ser imediatamente consumida, não havendo necessidade de utilizar estratégias de Marketing para introduzir os produtos académicos e a presença das instituições no mercado.

Mais tarde, Schwartzman (2002) acrescenta um terceiro argumento centrado na autonomia do Ensino Superior aspeto este com uma longa tradição na cultura académica, o que significa que as instituições decidem o que, como e a quem ensinar, sendo que a autonomia didático-científica, a liberdade de ensinar e a pluralidade de ideias e de conceções pedagógicas são prerrogativas do Ensino Superior.

Como se evidenciou existem muitas resistências e muitas razões, expressas pelos vários autores, à ideia de aplicação do Marketing ao Ensino Superior, sendo o argumento fundamental baseado na conceção que a Escola não é uma empresa, nem os estudantes são consumidores ou clientes. No entanto, outros autores professam uma linha de pensamento oposta defendendo a necessidade da aplicação do Marketing no Ensino Superior. Assim, Ledden, Kalafatis & Mathioudakis (2011); Carvalho & Mota (2010); Ng & Forbes (2009) argumentam que é inútil fugir da atual sociedade orientada para os mercados. Aqueles autores são unânimes ao afirmarem que o Marketing é essencial para comprometer as instituições com os seus públicos. Nesta linha, Gross & Hogler (2005) ao relacionarem o Marketing do Ensino Superior com os públicos defendem que a relação entre professores, estudantes e o contexto onde se inserem é melhor compreendida se existir uma orientação de Marketing no Ensino Superior.

Na perspetiva conceptual da IES como uma empresa/marca, pode defender-se como uma inevitabilidade a aplicação de estratégias de Marketing às IES, já que estas instituições têm de se afirmar no seu espaço, região ou mercado e, conseqüentemente, ser competitivas e terem argumentos fortes que captem e fidelizem novos clientes. De forma pragmática, Ng & Forbes (2009:44) centrados na perspetiva do estudante como consumidor argumentam que:

“regardless of what universities think students want, it is clear that the student is the consumer of Higher Education and students’ satisfaction in the consumption of a university experience”.

No sentido de contribuir para o reconhecimento do Marketing no Ensino Superior e desmistificar a resistência da sua implementação Litten (1980) enumera os principais benefícios do Marketing no Ensino Superior:

- “(i) conjugar os interesses dos estudantes e dos educadores;
- (ii) detetar expetativas que de outra forma não seriam perceptíveis;
- (iii) estimular a diversidade das ofertas e uma concorrência salutar entre as instituições de ensino”.

Também Kotler & Fox (1994:30) defendem as suas vantagens argumentando que o Marketing no Ensino Superior contribui para:

- “(i) identificar os problemas e encontrar soluções para um melhor desempenho da instituição obtendo um maior sucesso no cumprimento da missão institucional;
- (ii) melhorar a satisfação dos públicos da instituição, pois que melhorando o serviço prestado e investigando e satisfazendo as expetativas e desejos dos seus consumidores, aumenta desta forma, a satisfação destes;
- (iii) melhorar a atratividade dos recursos, já que a melhoria do desempenho da instituição ao satisfazer as expetativas dos consumidores atrai estudantes, patrocinadores e outros apoios;
- (iv) melhorar a eficiência das atividades de Marketing colocando a ênfase na gestão e coordenação racional na tomada de decisões estratégicas no que respeita ao desenvolvimento de programas, da comunicação e da distribuição”.

Consonantes com os autores anteriores quanto às vantagens do Marketing no Ensino Superior, Harvey & Busher (1996) defendem que a aplicação deste no Ensino Superior:

- “(i) permite à instituição agir de forma mais efetiva, quando se dirige ao seu público-alvo;
- (ii) permite o esclarecimento dos potenciais estudantes facilitando o processo de decisão da escolha;
- (iii) exige processos de melhoria contínua que tornam a instituição mais eficiente na satisfação das expetativas dos seus clientes”.

Estes contributos permitem compreender que o Marketing nas IES ocorre quando estas investigam o que os seus estudantes e os públicos-alvo realmente esperam, necessitam e desejam, preparando programas e serviços novos e aperfeiçoados de acordo com os resultados do estudado. Esta linha de pensamento realça a importância de que as IES avaliem os serviços prestados e conheçam a necessidade de satisfazer os seus públicos, para desenvolverem uma imagem de valor a ser transmitida aos estudantes, aos empregadores e à sociedade. Apostar numa experiência académica de acordo com as expetativas dos estudantes parece ser a essência do serviço orientado para o cliente e um imperativo emergente das IES, de acordo com o investigado.

Em suma, apesar de existirem resistências em considerar os estudantes como consumidores ou clientes e as IES como empresas (Hawkins & Frohoff, 2010; Hemsley-Brown & Oplatka, 2006), o papel do Marketing enquanto elemento de gestão e de competitividade afirma-se como crucial para as IES. A educação no Ensino Superior enquanto serviço em permanente mudança de objetivos, de funções, de expetativas e de públicos necessita, cada vez mais, de se suportar em estratégias de Marketing para ajudar as IES a tornarem-se, de forma proativa, mais sustentáveis, dinâmicas, inovadoras e competitivas. Pelo exposto, parece fundamental

que as Instituições de Ensino Superior adotem uma filosofia de Marketing para consubstanciar a sua missão.

2.6. O Ensino do Marketing na Formação Superior

O Ensino Superior disponibilizou, durante décadas, produtos iguais ou muito semelhantes. Todavia, mais recentemente verificaram-se algumas mudanças nos paradigmas de ensino (Tabela 1), sintetizadas por Narayandas *et al.* (1998), as quais estão a influenciar as IES para adotar novas formas de ensinar Marketing (Nunes, Lanzer & Serra, 2006). Estas mudanças têm-se traduzido na flexibilização dos currículos, com conteúdos, metodologias e materiais derivadas de novas perspetivas educacionais para promover produtos diferenciados. Um exemplo destas mudanças, centrado no setor da gestão, é defendido por Hutt & Speh (1998) que preconizam a integração de uma área curricular de Marketing Empresarial no currículo geral de todos os cursos das escolas de gestão. Estes autores defendem a ligação entre os cursos de Marketing Empresarial e a prática profissional da gestão, já que os mesmos constituem uma plataforma ideal para a exposição dos estudantes aos problemas, desafios e mudanças que estão a acontecer neste setor de atividade. Outro exemplo destas mudanças, ligado aos conteúdos, que se entende pertinente, é a necessidade de introduzir em todos os cursos o estudo das estratégias e das ferramentas do Marketing Digital decorrente da atual expansão e difusão da era digital.

Analisando a Tabela 1 pode concluir-se que a sistematização apresentada continua atual, pela convergência com a modernidade dos paradigmas educacionais, tais como o construtivismo social e a aprendizagem por competências para a resolução de problemas. Nesta perspetiva, o conhecimento é construído e reconstruído ativamente pelo indivíduo integrado no seu contexto social de modo a poder ser usado quando requerido. Assim, é necessário que o conhecimento ganhe significado para os estudantes para que estes organizem, controlem e usem a sua própria aprendizagem (Oliveira, 2002).

Tabela 1 - Comparação de Paradigmas de Ensino

Tradicional	Atual
Aprendizagem durante um tempo pré-determinado	Aprendizagem ao longo da vida
Cursos standard	Cursos para responder a necessidades
Formação reativa para responder a necessidades do presente	Formação proativa para responder às necessidades futuras
Aquisição de conhecimento teórico	Conhecimento orientado para a ação
Ouvir e aprender	Perguntar, interagir e aprender
Foco no individual	Foco no trabalho de equipa
Abordagem funcional	Abordagem interfuncional
Ênfase no indivíduo	Ênfase no global

Fonte: Narayandas *et al.* (1998)

Pela análise da Tabela 1, constata-se que o paradigma educacional mudou, surgindo um novo modelo, consistente com o acima afirmado, em que a aprendizagem é individualizada, centrada nos estudantes integrados num grupo ou numa equipa e que os acompanha toda a

vida, o que implica numa primeira análise a fragmentação da formação ao longo do tempo. Perspetiva-se que cada indivíduo se mantenha atualizado e conhecedor das evoluções ocorridas no conhecimento na sua área específica (Nunes, Lanzer & Serra, 2006). A relação professor-estudante alterou-se, bem como a atividade do professor, pois este passou de um transmissor de conhecimentos para um orientador do estudo dos estudantes, sendo necessário horários de contacto mais próximos e flexíveis através das tutorias ou das plataformas *online*, conforme preconizado pela Declaração de Bolonha. Exige-se uma formação proativa, dinâmica, orientada para a ação, respondendo às necessidades e expectativas dos estudantes e dos mercados permitindo uma perspetiva global dos problemas. Esta perspetiva coloca grandes desafios de reorganização ao Ensino Superior de modo a oferecer formação adequada a vários tipos de públicos com necessidades de formação diferenciadas. Assim, numa perspetiva de mudança, Frazão (2011) defende que o papel principal do Ensino Superior se centre na criação de uma cultura de aprendizagem baseada em contextos e métodos pedagógicos e dinâmicas de aprendizagem que estimulem as características individuais dos estudantes. Esta mudança de paradigma educacional que complementa a aprendizagem por conteúdos com a aprendizagem pelo desenvolvimento de competências proveio dos teóricos terem percebido que era necessário na Educação e na Formação promover o desenvolvimento pessoal e profissional com o objetivo de possibilitar a participação social, entre outras áreas de atividade.

Para concretizar esta cultura de aprendizagem é importante que o Ensino Superior, enquanto gerador de recursos humanos qualificados, capazes de responder aos desafios dos mercados, compreenda as necessidades e expectativas da sociedade, em geral e dos estudantes em particular, construindo conhecimento e promovendo o desenvolvimento de competências e atitudes (Frazão, 2011). Define-se competência como sendo o conhecimento em ação (Perrenoud, 2001) ou seja, não é só necessário ter conhecimento é necessário, também, saber aplicá-lo em situações específicas.

Apesar da já longa discussão teórica sobre competências, a sua nomenclatura e teorias subjacentes e de que o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP) tem sido um promotor, as várias partes coincidem em que é prioritário que as competências sejam desenvolvidas ao longo da formação. As IES ao promover o desenvolvimento de metodologias diversificadas para impulsionar processos e contextos de aprendizagem conduzem ao desenvolvimento de competências nos estudantes (Perrenoud, 2001).

Alguns autores, como Hutt & Speh (1998), defendem que as competências pessoais, nomeadamente: a gestão de conflitos; a cooperação e a coordenação de estratégias são conducentes ao reconhecimento que o conhecimento provém da aprendizagem formal e da informal. Os mesmos autores defendem, ainda, que as competências tecnológicas e de gestão são a chave para a competitividade sustentada das IES no mercado. Brown *et al.* (2004)

completam esta ideia acrescentando que as competências pessoais desenvolvidas na formação são uma fonte de inovação e de produtividade para a economia.

Para além das competências pessoais acima referidas, Couto & Oliveira (2009) valorizam as competências transversais, as quais englobam, nomeadamente, as competências pessoais, sociais, emocionais e de aprendizagem que podem ser integradas e avaliadas num currículo de ensino de Marketing. Além da enumeração das competências pessoais já referidas, aqueles autores acrescentam a organização pessoal e do trabalho, a resolução de problemas, a criatividade, o pensamento sistémico e a capacidade de lidar com diferentes tarefas simultaneamente. As competências sociais englobam a comunicação oral e escrita, a assertividade, o relacionamento interpessoal, a empatia, o trabalho em equipa. As competências emocionais traduzem-se em atitudes e nos valores subjacentes como a iniciativa e a proatividade, o empenho, a determinação e a persistência, o sentido de responsabilidade, a integridade e a ética. As competências de aprendizagem manifestam-se na vontade da aprendizagem ao longo da vida, na flexibilidade cognitiva e na abertura à mudança, na reflexibilidade, na orientação para a qualidade e para a excelência, na gestão do conhecimento e no uso das tecnologias e da informação. Esta concretização dos vários tipos de competências é importante para estabelecer parâmetros para o ensino do Marketing conducentes à satisfação com a formação académica, um dos temas centrais desta investigação.

Ainda, no campo do desenvolvimento de competências, numa perspetiva específica, Fodness (2007) defende a necessidade de integrar nos cursos de Marketing o desenvolvimento do pensamento estratégico. A autora parte do pressuposto que as competências para planear precisam de ser expandidas desenvolvendo as competências para pensar estrategicamente de modo a responder às exigências do mercado. De modo a que o afirmado anteriormente se traduza em competências relevantes para o exercício do Marketing, Fodness (2007) defende que o planeamento estratégico se apoia nas estratégias desenvolvidas através do processo de pensamento estratégico, integrando-as no produto final. Segundo a autora, e numa perspetiva operacional, existem várias competências que suportam o pensamento estratégico, nomeadamente, possuir uma perspetiva global do sistema sendo capaz de compreender as implicações da implementação de uma ação estratégica, focar no que é pretendido o que implica determinação e pensar em relação com a temporalidade. Esta forma de pensamento significa ter em mente o passado, o presente, o futuro da concorrência para tomar as melhores decisões, colocar hipóteses assegurando a incorporação do pensamento criativo e crítico, resolver problemas e perceber boas oportunidades. Sistematizando, competências de pensamento crítico, criatividade, gestão da complexidade, tomada de decisões, visualização de oportunidades são competências que levam ao pensamento estratégico. Generalizar a formação superior orientada para o desenvolvimento integrado de competências e adotar formas de organização do trabalho progressivamente mais

enriquecedoras, parece ser uma estratégia de formação adequada (Almeida, 2007). Assim, as IES contribuirão para a formação de um profissional de Marketing com um perfil compatível com a nova realidade societal se englobarem competências de várias ordens (Gílio, 2000; Whitaker, 1997).

Em suma, o ensino do Marketing no Ensino Superior, em Portugal, confronta-se com a evolução dos paradigmas educacionais, acompanhando-os nas suas filosofias, organização e metodologias, sem, contudo, perder a sua especificidade, como por exemplo a orientação para o mercado. Para o ensino do Marketing parece crucial desenvolver uma cultura de aprendizagem que contribua para o desenvolvimento das competências profissionais tendo por base o pensamento estratégico que permita a diferenciação das IES pela qualidade da formação dos seus diplomados no seio do mercado nacional e internacional.

3. Quadro Conceptual

Neste capítulo aprofundam-se teoricamente os constructos que constituem o modelo conceptual proposto neste estudo de modo a fundamentar as relações entre eles. Apresenta-se um quadro teórico reflexivo que se afirmou como o suporte à elaboração do instrumento de recolha de dados e permitiu a articulação coerente entre a teoria e a prática. Do mesmo modo, os fundamentos teóricos associados ao quadro conceptual constituíram a matriz de análise dos resultados deste estudo.

3.1. Imagem das Instituições de Ensino Superior

A imagem percebida da instituição de formação superior influencia a satisfação com a formação académica e constitui um fator-chave por ser um constructo antecedente da percepção de valor, da satisfação com a formação académica e do comportamento de lealdade (Brown & Mazzarol, 2009), dois dos constructos principais cuja relação se investigou neste estudo. Estudos sobre a imagem das IES desenvolvidos por Palacio *et al.* (2002) concluíram que a imagem institucional englobava os aspetos afetivos e cognitivos, estando associada com a satisfação com a formação académica. Sendo a imagem a impressão geral que um indivíduo tem sobre um objeto ou um serviço (Kotler & Fox, 1985), pode ser definida e entendida, no contexto do presente trabalho, como a soma de todas as percepções, crenças e ideias que um indivíduo tem em relação a essa instituição (H. Alves & Raposo, 2007b; Arpan *et al.*, 2003; Landrum *et al.*, 1999; Kotler & Fox, 1994). Neste sentido a percepção da imagem pode ser formada a partir da apreensão de informações provenientes de canais diferentes criando, conseqüentemente, percepções diferentes da imagem retida, consoante os diversos públicos de uma instituição.

Como se pode observar na Figura 5, a construção da imagem implica a mobilização de componentes distintas com proveniências diferenciadas. A imagem funcional é proveniente de estímulos e pode ser facilmente medida. A imagem emocional está associada a condições psicológicas que se tornam visíveis no sentimento que provocam e nas atitudes que são desenvolvidas (Kennedy, 1977). Ou seja, a imagem não é construída apenas através de fatores tangíveis e intangíveis, mas também através de fatores emocionais (Figura 5). Claramente, estes fatores são importantes para a construção da imagem institucional o que, conseqüentemente, tem implicações na satisfação com a formação académica e no comportamento de lealdade para com a instituição (Brown & Mazzarol, 2009). Autores como Casidy (2014) e Berger & Wallingford (1996) defendem que conforme for a imagem detida das IES, assim varia o grau de lealdade. Casidy (2014) justifica a sua conclusão argumentando que a imagem das IES poderá ter um impacto positivo no desejo de prosseguir estudos na mesma instituição, bem como partilhar a sua experiência positiva com outros, o que são

comportamentos demonstrativos de lealdade para com a instituição. Esta relação entre imagem institucional e lealdade constitui uma das hipóteses a ser testada através do modelo conceptual construído neste estudo.

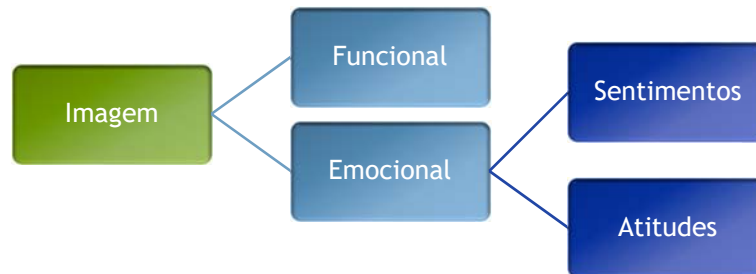


Figura 5 - Componentes da Imagem

Baseada em Oliver (2010); H. Alves & Raposo (2007); Kennedy (1977)

A avaliação da imagem institucional torna-se fulcral para as IES, pois permite-lhes avaliar quais os aspetos a enfatizar e como os pode comunicar aos diferentes públicos. Conscientes da importância da imagem pública, as IES como a generalidade das organizações, com ou sem fins lucrativos, utilizam estratégias de Marketing para construir uma imagem forte, favorável, apelativa e diferenciadora pela especificidade, rigor e reconhecimento social de modo a consolidar ou a expandir a sua posição ou influência estratégica na perceção dos seus públicos-alvo (Kotler & Keller, 2009).

É de notar que a existência de uma imagem distinta e diferenciadora é uma das principais influências do estudante para fazer a sua candidatura a uma determinada instituição (Landrum *et al.*, 1999; Yavas & Shemwell, 1996; Paramewaran & Glowaka, 1995), sendo a imagem das IES reconhecida como um importante fator de atração de novos estudantes (Casidy, 2014; MacMillan *et al.*, 2005; Berger & Wallingford, 1996). São vários os estudos que concluem que a imagem influencia a candidatura de novos estudantes (Landrum *et al.*, 1999), a satisfação com a formação académica (Palacio *et al.*, 2002; Cassel & Eklöf, 2001; Eskildsen *et al.*, 1999), potencia a lealdade (MacMillan *et al.*, 2005; Eskildsen *et al.*, 1999), sendo atractiva para os outros públicos (Kotler & Keller, 2012; Helgesen & Nasset, 2007). A construção pelas IES dessa imagem forte, distinta e diferenciadora promove a satisfação com a formação académica e cria vantagens competitivas (Brown & Mazzarol, 2009).

Atualmente, a capacidade de obter o autofinanciamento e de promover a internacionalização constituem fatores importantes para a consubstancialização da imagem das IES. Relevando o fator financeiro, uma imagem diferenciadora é fundamental quando os financiadores estão a considerar uma doação ou as empresas estão a seleccionar uma instituição para estabelecer parcerias de pesquisa e desenvolvimento (H. Alves & Raposo, 2007) ou quando uma entidade estrangeira procura uma instituição para cooperação.

Quando os públicos de uma IES têm a percepção que esta promove a sua imagem, esse facto tem um efeito relevante para a satisfação com a formação académica e para a consolidação do serviço promovido (Brown & Mazzarol, 2009). Para realçar a importância da imagem Kotler & Fox (1985) fazem notar que a imagem de uma instituição é, muitas vezes, mais importante do que o serviço real, pois é a imagem percebida que realmente influencia as escolhas feitas pelos potenciais estudantes e diplomados. Contudo, o enorme desafio que se coloca às IES é construir uma imagem institucional baseada na percepção do serviço real de modo que este seja reconhecido socialmente. Esta afirmação é fundamentada nos estudos realizados por MacMillan *et al.* (2005) que concluíram a existência de fortes ligações entre a percepção das imagens institucionais, a satisfação com a formação académica e a lealdade tendo o reconhecimento social grande influência para o estabelecimento dessas relações. Assim, a imagem constitui um elemento essencial para o reconhecimento social da instituição.

Para autores como Hemsley-Brown & Oplatka (2006), não só a imagem, mas também a reputação tem um papel fundamental no desenvolvimento do posicionamento das IES no mercado educacional. Entende-se que a reputação é o resultado das ações passadas, afigurando-se como fundamental que as IES consigam diferenciar, de uma forma contínua, a sua imagem no mercado do Ensino Superior (Nguyen & LeBlanc, 2001) construindo, assim, a sua reputação. Para concretizar este objetivo é necessário recorrer à análise de mercado de modo a estabelecer um posicionamento, apresentar uma imagem institucional atrativa (Ivy, 2001) e competitivamente viável (Kotler & Fox, 1994). Para uma discussão posterior, será interessante analisar se é a imagem que promove a reputação ou vice-versa, mas tal não é objeto de estudo neste trabalho.

Sendo a imagem um elemento essencial para construir a reputação de uma instituição, Hemsley-Brown & Oplatka (2006) afirmam que a interação entre a imagem institucional e a reputação da instituição, construída ao longo do tempo, contribui para melhorar o comportamento de lealdade do seu público-alvo. Na continuidade do pensamento dos autores mencionados, Mainardes & Domingues (2010) argumentam que por via da imagem institucional a lealdade do estudante e dos *alumni* continua ao longo dos anos para com a instituição de formação. O reconhecimento social e a imagem que a sociedade tem do serviço prestado e dos cursos oferecidos pelas instituições são construídos com a contribuição de *alumni* satisfeitos com a experiência que vivenciaram durante o período de permanência no Ensino Superior (Mainardes & Domingues, 2010).

Resumindo, a imagem institucional percebida tem um impacto relevante no valor da IES, bem como na satisfação do estudante (Brown & Mazzarol, 2009) e dos *alumni* relativa à formação académica e na lealdade (Mainardes & Domingues, 2010).

Pelo exposto parece ser determinante que as IES adotem uma orientação de Marketing e façam um esforço não só para melhorar a imagem institucional, mas também para prever

como esta pode ser modificada (H. Alves & Raposo, 2007) para ao longo do tempo serem continuamente reconhecidas socialmente construindo uma reputação que as mantenha competitivas no mercado educacional.

3.2. A Satisfação

A satisfação é um conceito estudado em várias áreas disciplinares. Apesar de etimologicamente a palavra latina *satisfacere* ter a sua origem no século XV significando “*make enough*” (Oliver, 2010:333), ainda não existe um conceito de satisfação que agregue a unanimidade dos autores. Esta dificuldade de definição aplica-se, também, no Marketing, embora a satisfação seja um conceito fundamental nesta área do conhecimento (DeShields *et al.*, 2005; Marzo-Navarro *et al.*, 2005a).

Em termos de Marketing tradicional, o conceito de satisfação é entendido, globalmente, como um sentimento ou uma atitude perante a avaliação do produto ou serviço adquirido ou consumido (Solomon, 1994), conceito bem expresso por Giese & Cote (2000:3) na frase: “*summary, affective and variable intensity response centered on specific aspects of acquisition and/or consumption, and which takes place at the precise moment when the individual evaluates the object*”.

Especificamente, Oliver (2010) define satisfação como sendo uma resposta do consumidor, baseada num julgamento após o consumo do produto ou do serviço. Este consumo pode ser realizado uma única ou repetidas vezes, mas com o objetivo de fornecer, ou ir fornecendo, uma completa e agradável experiência.

A satisfação referida pode ser resultante do desempenho do produto (Tse & Wilson, 1988) e/ou do nível de agradabilidade proporcionado pela realização do serviço (Olivier, 1997). Para outros autores, a comparação é o fulcro da definição de satisfação. Isto é, a satisfação é o resultado de uma comparação entre as recompensas e os custos (Churchill & Suprenant, 1982); da comparação com as expetativas anteriores (Halsted *et al.*, 1994); da comparação dos níveis de desempenho que vêm ao encontro das expetativas (Kotler & Fox 1994); da comparação das expetativas com as perceções a respeito do serviço real (Hofman, 2003); ou da comparação entre as expetativas e o experienciado (Zeithaml & Bitner, 2003; Kotler *et al.*, 2002; Fornell, 1992).

Por se entender existirem particularidades inerentes aos diferentes âmbitos de aplicação do conceito de satisfação que, de forma mais específica, importa clarificar na presente investigação, procedeu-se ao estudo da satisfação desagregando-a em várias vertentes: do serviço no Ensino Superior; da satisfação profissional; da satisfação com a formação académica.

3.2.1. Satisfação do Serviço no Ensino Superior

A prossecução da satisfação com o serviço prestado pelo Ensino Superior a estudantes (públicos primários), familiares, diplomados, empregadores e à sociedade em geral (públicos secundários) constitui uma preocupação e um objetivo das instituições que operam neste mercado, pois é crucial para desenvolver valor e assegurar a sobrevivência institucional (Kara & DeShields, 2004). Por esta razão, as IES que estão atentas aos estudantes e aos *alumni* e à satisfação com a formação académica destes divulgam a informação que consideram necessária para ajudar no processo de decisão da escolha da instituição a frequentar nos diferentes ciclos de estudo (Zeithaml & Bitner, 2003). Delinear estratégias e utilizar as ferramentas de Marketing de modo a criar condições estruturais para operar no mercado eficazmente é crucial para divulgar o serviço das IES. As estratégias de divulgação da informação podem ser traduzidas na melhoria da informação dos *sites* institucionais. É bem conhecido o recurso às redes sociais, o *fishing* via *email* e *sms*, a publicidade nos meios de comunicação social e nos *flyers* comunicacionais, em *outdoors* ou mesmo em ações promocionais junto das escolas secundárias da região onde as IES se inserem. De igual modo, as IES que melhor conseguirem comunicar com o seu público-alvo, através de vários canais de comunicação, nomeadamente o do Marketing Digital, nas semanas abertas, na disponibilidade para a divulgação do modelo curricular, dos índices de sucesso e de empregabilidade, terão mais facilidade na captação de novos candidatos. Se conseguirem, simultaneamente, manter os seus diplomados ligados à instituição e satisfeitos, promovendo, por exemplo, a formação de associações de *alumni*, ou associações profissionais, poderão conseguir uma maior adesão de novos estudantes, quer para o 1º Ciclo, quer para os 2º e 3º Ciclos. Para concretizar este desafio, parece fulcral ter presente que para as IES atingirem níveis de satisfação elevados dos seus públicos estas estão dependentes da forma como demonstram ouvir e como respondem ao que ouvem (Kotler & Fox, 1994).

A forma como os estudantes e os diplomados avaliam a experiência académica vivenciada, baseada em como perceberam a prestação do serviço pelas IES reflete-se no seu grau de satisfação. Esta representa, pois, uma resposta ao entendimento do serviço prestado. Importa referir que o facto de os indivíduos estarem cada vez melhor informados aumenta o nível de exigência para com o serviço prestado (OCDE, 2002), colocando desafios acrescidos às instituições.

De referir, também, que a satisfação alcançada com um serviço não é uniforme, nem imutável. A variedade das experiências humanas sugere que os indivíduos podem atribuir diferentes significados quando afirmam que estão satisfeitos, tal como um indivíduo pode ter reações diferentes ao mesmo serviço com o decorrer do tempo. Devido ao seu temperamento e humor, indivíduos diferentes poderão reagir de forma distinta à mesma situação. Da mesma forma os serviços podem ter significados diferentes para diferentes públicos/clientes dependendo do seu grau de envolvimento e do significado dos mesmos na vida da pessoa

(Zeithaml & Bitner, 2003). Assim, clientes diferentes têm orientações distintas perante um serviço e é essa orientação que determina a sua satisfação (Oliver, 1989). Este facto implica que as IES tenham de estar continuamente atentas e desenvolvam processos de análise que lhes permitam trabalhar para obterem a satisfação com a formação académica, tendo em conta, nomeadamente, os fatores abordados anteriormente e as suas expectativas como a seguir se analisa.

3.2.2. Satisfação e Expetativas

A satisfação com um serviço está relacionada com as expetativas sobre esse mesmo serviço (Hofman, 2003; Zeithaml & Bitner, 2003; Kotler *et al.*, 2002; Kotler & Fox 1994; Fornell, 1992). Expetativas são “uma antecipação das consequências futuras baseadas em experiências anteriores, circunstâncias do momento ou outra fonte de informação” (Oliver, 2010:63). Parte-se, então, do pressuposto que as expetativas têm uma grande influência na forma como é realizada a avaliação de um serviço (Oliver, 1989). Consequentemente, o estudo das expetativas assume um aspeto fundamental na investigação sobre satisfação com a formação académica, pois “*expectations are instrumental in satisfaction formation*” (Oliver, 2010:65). Hofman (2003) procurou clarificar de que modo era elaborado o processo de satisfação com um serviço tendo como base as expetativas. Para este autor, o processo decorre da “comparação entre três tipos de expetativas sobre os serviços prestados (serviço previsto, serviço adequado e serviço desejado)” (Hofman, 2003:353). Isto é, a satisfação é determinada por comparação das expetativas sobre o serviço previsto e desejado com o serviço adequado.

Conforme esquematizado na Figura 6, Miller (1977), numa perspetiva de sistematização, tinha sugerido quatro tipos de binómios de expetativas, que podem influenciar o processo da formação da satisfação com um serviço.



Figura 6 - Tipos de Binómios de Expetativas que Influenciam a Satisfação

Baseada em H. Alves & Raposo (2007)

De acordo com este modelo de formação da satisfação, a expetativa é confrontada com a experiência sentida ao usufruir de um serviço. Desta comparação resulta o grau de satisfação, sendo que “se as perceções satisfazem as expetativas, então as expetativas foram

confirmadas e o cliente está satisfeito. Se as percepções e expetativas não forem iguais, sendo por excesso ou por défice, diz-se que a expetativa foi quebrada” (Hofman, 2003:330).

Oliver (1989) já havia clarificado que a discrepância percebida entre o serviço e a expetativa resulta em infirmação: positiva quando o serviço excede a expetativa; negativa quando a expetativa excede o serviço. Posteriormente, Oliver (2010) acrescenta que a satisfação das expetativas cria novas expetativas para o futuro criando-se, assim, um ciclo entre a satisfação e as expetativas. As expetativas podem ser aumentadas ou restabelecidas quando são comparadas com o *standard* de execução de um determinado serviço, sendo que a avaliação feita por outros é suficiente para gerar expetativas (Oliver, 2010).

Os estudantes que acedem ao Ensino Superior são globalmente portadores de expetativas próprias e nem sempre ligadas à empregabilidade. O relatório da OCDE (2002) citado no trabalho de M. G. Alves *et al.* (2008:14), indagando as expetativas dos jovens para a frequência do Ensino Superior, expressa que, entre outros aspetos, estes pretendem “estudar e adquirir mais conhecimento; contribuir para o desenvolvimento intelectual”. O relatório citado evidencia, ainda, que os estudantes são portadores de expetativas não só para com o que a instituição lhes pode proporcionar em termos de formação, na aquisição de conhecimentos e competências, mas também do que esta pode contribuir para a continuação de estudos.

A diversidade da oferta formativa superior, a nível nacional, parece não se ter revelado suficiente para atrair os estudantes ou responder às suas expetativas. Efetivamente, o facto de, na década de 2000 a 2009, terem sido deixadas 89.594 vagas por preencher num total de 478.284 de vagas disponíveis para acesso ao Ensino Superior (DGES/MEC) justifica aquela afirmação. Contudo, não se descarta a possibilidade de ter havido uma sobreavaliação da projeção das necessidades formativas o que se traduziu num excesso de oferta de vagas.

Ainda, segundo o citado relatório da OCDE, os estudantes expressaram, relativamente à frequência do Ensino Superior, a expetativa de poder vir a desempenhar a profissão que mais desejavam. Assim, por estarem sujeitos às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais contingente, precário e diversificado, são fortemente exigentes em termos da satisfação das suas expetativas, nomeadamente no que concerne à relação da formação académica com o mercado de trabalho. Aprofundando a expetativa sobre a relação entre a formação académica e o futuro profissional dos estudantes, DeShields *et al.* (2005) argumentam que estes pretendem ajuda na concretização dos seus planos para a progressão na carreira profissional através do desenvolvimento das competências profissionais adquiridas durante a formação académica. Sojkin *et al.* (2012) evidenciam esta linha de pensamento ao indicarem como critério determinante para a concretização das expetativas na formação académica a preparação para a atividade profissional, que inclui aspetos como o desenvolvimento de competências profissionais e a oportunidade de desenvolvimento pessoal e intelectual.

Pelos argumentos expressos anteriormente, é compreensível que os estudantes desenvolvam grandes expectativas relativamente ao Ensino Superior e sobre as experiências obtidas durante a vida académica, as quais irão influenciar o grau de satisfação sentida quando, de facto, as viverem. Neste sentido é de realçar o que afirma Pike (2006) sobre o confronto entre as expectativas próprias dos estudantes que ingressam no Ensino Superior e a experiência vivida, a qual influencia a forma como os estudantes tomam as decisões académicas futuras. Este resultado é importante, pois pode despoletar ou anular, no futuro, o comportamento de lealdade dos *alumni*.

As IES confrontadas com desafios emergentes, quer na resposta às expectativas dos estudantes e das famílias, quer da sociedade e do mercado de trabalho, cada vez mais, devem estar conscientes da importância de tomarem atenção às expectativas dos seus públicos, não só tendo de formar profissionais competentes, mas também devendo proporcionar as experiências formativas que os estudantes esperam ter durante o seu percurso académico (Abdullah, 2006).

Entende-se, pelo exposto, a necessidade de respostas mais flexíveis, por parte das IES, de acordo com as expectativas e estilos de vida dos estudantes e seus familiares. Estas passam pela necessidade de recorrer à filosofia do Marketing para responder às solicitações dos seus públicos e continuarem a encarar os novos desafios do Ensino Superior (Gordan & Pop, 2013; Newman, 2002; Oplatka *et al.*, 2002). Parece, assim, pertinente equacionar a adaptação de estratégias de Marketing mais adequadas às expectativas dos públicos e, também, às necessidades de competitividade das IES no mercado de trabalho. Nesta conformidade, as IES recorrem aos conceitos inerentes ao Marketing de Serviços pelo facto de este possuir ferramentas e técnicas que têm como primeiro ingrediente uma compreensão das expectativas dos públicos-alvo (Almeida, 2007). Releva-se que um dos objetivos do Marketing de Serviços é reduzir a discrepância entre as expectativas e as perceções do serviço prestado, por serem elementos essenciais da avaliação desse serviço (Zeithaml & Bitner, 2003) o que também é válido para o Marketing no Ensino Superior. Essa avaliação pode ser realizada sobre os aspetos técnicos e funcionais, sendo este mais fácil de ser avaliado por se basear em factos observáveis, como por exemplo os métodos de ensino utilizados. O aspeto técnico só pode ser avaliado após o fim do curso ao ser verificada, na prática profissional, a relevância da formação técnica recebida (Oliver, 2010).

Para desenvolver a competitividade das IES, a filosofia de Marketing pode ajudar a disponibilizar ofertas formativas e serviços que satisfaçam as expectativas do mercado educacional, assegurando a sustentabilidade das IES (Zeithaml & Bitner, 2003). Como defendem Kotler *et al.* (2002) esta sustentabilidade, a longo prazo, consiste em criar um serviço que atenda às expectativas e aos desejos dos públicos e, simultaneamente, proporcione valor, conduzindo à satisfação com esse serviço. O resultado da aplicação desta orientação de Marketing e técnicas de gestão estratégica no Ensino Superior pode ajudar a

superar as expetativas dos estudantes, e não apenas atendê-las, oferecendo serviços que sejam superiores às suas expetativas, pois, analogicamente com o que é desejado no mundo empresarial "o objetivo das empresas deve consistir em encantar os clientes, em vez de apenas satisfazê-los" (Kotler, 2003: 204).

Em suma, conhecer as expetativas dos estudantes e *alumni* é prioritário para obter vantagens competitivas e operar no mercado educacional de forma mais eficaz, adotando estratégias de Marketing adequadas e inovadoras o que implica a implementação de uma filosofia de Marketing no Ensino Superior, assente no mote da satisfação com a formação académica que constitui elemento central deste trabalho de investigação.

Apesar das potencialidades do Marketing tem de se ter presente que, devido ao carácter dinâmico das expetativas e à variação destas ao longo do tempo, de pessoa para pessoa e de cultura para cultura, aliada à subjetividade, quer das perceções dos estudantes, quer da sua satisfação (Zeithaml & Bitner, 2003), o estudo das expetativas implica um trabalho contínuo e persistente.

3.2.3. Satisfação Profissional

A atividade profissional ocupa grande parte do quotidiano dos indivíduos e influencia a forma como se vive em sociedade constituindo-se como uma componente importante da vida, podendo por isso afetar a atitude e os valores dos indivíduos perante a mesma (Georgellis & Lange, 2011). Assim, a forma como é encarada a atividade profissional, e como é obtida a satisfação profissional, tem impacto nas diferentes vertentes da vida pessoal, emocional e social de cada pessoa durante toda a sua vida. Para Brief & Weiss (2002:284)

“os eventos afectivos influenciam significativamente o grau de satisfação e prazer que as pessoas extraem ao trabalhar (...) e como a satisfação no trabalho é uma área importante da vida, podem conduzir à satisfação geral com a vida e a um maior equilíbrio emocional”.

Fundamentados nesta premissa, Barboza & Moreno (2009), relacionam as vertentes acima mencionadas e argumentam que uma pessoa com um alto nível de satisfação com a sua atividade profissional apresenta atitudes positivas em relação a esta, a si próprio e ao meio envolvente. Porém, a forma como a satisfação e o sucesso profissional ocorre não é igual para todos, pois depende de muitas variáveis, tais como o significado da profissão na hierarquia de valores do indivíduo, sendo que, para cada um, a profissão pode ser valorizada de forma diferente. Para alguns, este conceito é uma parte muito importante da vida, para outros, é apenas um aspeto da vida que existe para prover outras necessidades (Martinez & Paraguay, 2003).

É complexo construir uma definição objetiva de satisfação profissional, pois além dos significados individuais da profissão, a forma como o profissional se sente no seu local de

trabalho, o contexto económico e social em que desenvolve a atividade, a dinâmica e a cultura da organização, as expectativas profissionais, as qualificações, as características pessoais e a subjetividade de cada uma destas dimensões fazem variar o grau de satisfação profissional (Martinez & Paraguay, 2003). De igual modo, é complexo aplicar o conceito de satisfação aos indivíduos no exercício da sua atividade profissional, uma vez que este conceito é dinâmico e pode deteriorar-se mais depressa do que o tempo que necessita para se desenvolver (Barboza & Moreno, 2009).

Reforçando a subjetividade do conceito da satisfação profissional, pode acrescentar-se às dimensões já mencionadas a variação de pessoa para pessoa, tendo em conta as circunstâncias, o espaço temporal e as influências internas e externas ao ambiente profissional (Martinez & Paraguay, 2003).

A satisfação profissional, já vem sendo estudada desde os anos 20 e 30 do séc. XX associada às modificações do trabalho introduzidas pela revolução industrial do pós-guerra, com o objetivo de compreender, numa primeira fase, qual a influência da satisfação profissional na produtividade. Os estudos sobre esta temática iniciaram-se com um longo projeto de investigação constituído por várias fases, apelidado de Experiência de Hawthorne, sendo coordenado por Elton Mayo (1924-1933). Uma das primeiras fases deste projeto estudou o efeito da iluminação no local de trabalho na produtividade. Os investigadores verificaram que melhorando as condições de iluminação a produtividade aumentava. Mais tarde, verificou-se que este resultado provinha, não das condições de iluminação, mas era devido ao facto dos trabalhadores estarem a ser observados sistematicamente. Este facto ficou conhecido por Efeito Hawthorne.

Na perspetiva economicista do início do século passado, a conceção vigente assentava na lógica que o trabalhador reagia mecanicamente aos fatores externos sendo a origem da satisfação profissional baseada em função da remuneração e do número de horas de trabalho (Barboza & Moreno, 2009). Contradizendo a conceção do homem-máquina e das linhas de montagem para a produção em massa característico do *Taylorismo* e do *Fordismo*, Mayo, em fases posteriores da sua investigação, introduziu a vertente psicológica e a sociológica para estudar a satisfação profissional fundando a teoria das relações humanas que se tem vindo a desenvolver ao longo do tempo até à atualidade.

O entendimento conceptual da satisfação profissional evoluiu, posteriormente, para conceções que contemplavam as subjetividades individuais (Martinez & Paraguay, 2003). Esta mudança de perspetiva implicou uma nova forma de compreender como a satisfação profissional atua na vida pessoal e familiar do indivíduo e, em consequência, na forma de otimizar a organização do trabalho (Barboza & Moreno, 2009). Assim, muitos estudos se realizaram na tentativa de compreender qual a influência da satisfação profissional, por um lado na saúde física e mental e nos comportamentos pessoal, profissional e social dos

trabalhadores, assumindo-se como definição de comportamento as tendências para ação e, por outro lado, na gestão e dinâmicas das organizações. Procurou-se, então, compreender e responder às necessidades afetivas do ambiente profissional numa perspetiva avaliativa da atividade profissional de modo a melhorar as condições de trabalho e a aumentar a satisfação do indivíduo, o que implicou o fortalecimento organizacional das instituições (Barboza & Moreno, 2009).

Como resultado foram desenvolvidas diferentes teorias sobre satisfação profissional as quais, sem exaustividade, a seguir se nomeiam como uma breve nota elucidativa uma vez que o objetivo não é dissecá-las, nem aprofundá-las, mas apenas proporcionar uma perspetiva histórica e evolutiva das mesmas. A relevância desta abordagem relaciona-se com a necessidade de aprofundamento do conhecimento e de compreensão da problemática sobre satisfação profissional visto esta ser um constructo integrado neste estudo.

A Tabela 2 mostra a evolução do conceito de satisfação no trabalho, através das teorias de autores de referência. Incurrendo, possivelmente, num abuso conceptual considera-se aqui satisfação no trabalho sinónimo de satisfação profissional visto que só se considera trabalho²⁸ aquele que é realizado dentro da profissão.

Tabela 2 - Teorias da Satisfação no Trabalho

Autor(es) de referência	Ano	Teoria e Orientações Conceptuais
Frederick W. Taylor	1911	Taylorismo ou Teoria Clássica
Henry Ford	1914	Fordismo
George Elton Mayo	1927	Teoria das Relações Humanas
Robert Hoppock	1935	Teoria da Satisfação Profissional e Orientação Vocacional
Abraham Maslow	1943	Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas
Frederick Herzberg,	1959	Teoria dos Dois Fatores: Motivação - Higiene
Douglas McGregor	1960	Teoria X e Teoria Y
Stacy Adams	1963	Teoria da Equidade
René, Dawis; George, England & Loyd Lofquist	1964	Teoria da Adaptação ao Trabalho
Victor Vroom	1967	Teoria das Expetativas
Chris Argyris	1969	Teoria da Imaturidade-Maturidade
Edwin Locke	1969	Teoria da Satisfação no Trabalho
Edward, Lawler	1973	Teoria da Satisfação das Facetas
Agnes Bruggemann, Peter Groskurth & Eberhard Ulich	1975	Teoria Dinâmica da Satisfação no Trabalho

Baseada em Fisher (2003); Martinez & Paraguay (2003)

Pela análise da Tabela 2 observa-se que a satisfação profissional não é um constructo consensual, comportando perspetivas teóricas distintas (Luís, 2015). De acordo com o que é defendido por cada uma das várias teorias explicativas, o significado e a definição de satisfação profissional varia, bem como variam as respetivas componentes que são consideradas em cada uma, constituindo-se um conceito complexo e multidimensional (Alcobia, 2011) proveniente, teoricamente, de várias disciplinas como a Psicologia, a Sociologia, a Economia e a Gestão.

²⁸ O conceito de trabalho pode ser definido como “uma combinação das tarefas realizadas por um indivíduo num determinado contexto físico e social com o fim de obter uma compensação económica” (Locke, 1969:330).

Hoppock (1935), parece ter sido o primeiro a definir satisfação profissional como um sentimento interno de que resulta a satisfação mental e física face aos fatores ambientais (Aziri, 2011; Gargallo, 2008), visto que nas teorias clássicas, como no Taylorismo e no Fordismo, a satisfação profissional estava centrada nos aspetos materiais descurando os fatores humanistas, como a segurança, o prestígio e a realização pessoal e profissional (Barbosa, 2014; Azevedo, 2012; Ferreira, 2011).

Maslow (1943) elaborou uma bem conhecida teoria das necessidades para a obtenção da satisfação. Classificou as necessidades em cinco diferentes níveis hierárquicos esquematizados numa pirâmide em que considerou a realização pessoal como o topo. À medida que um dos níveis é atingido o indivíduo é estimulado para atingir os outros níveis superiores.

Na teoria bifatorial ou dos dois fatores: motivação - higiene, proposta por Herzberg (1959) ao estudar os fatores de motivação e de satisfação profissional, é defendido que a satisfação depende de dois fatores: os fatores motivacionais/intrínsecos que são controlados pelos indivíduos e os fatores higiénicos/extrínsecos que não podem ser controlados pelos indivíduos como, por exemplo, os decididos pelas administrações das organizações.

A teoria do X e Y foi desenvolvida por McGregor (1960) tendo em conta o ambiente promovido pelas instituições:

“a teoria X considera que o trabalhador é pouco dado ao trabalho, só atinge o mínimo, evita responsabilidades e não é pró-ativo, nem criativo. São necessárias atitudes de coação, controlo e punição. A teoria Y defende um ambiente e atitudes da organização que fomentam o desenvolvimento do trabalhador, enfatizando o seu potencial e recompensando-o, permitindo-lhe tirar prazer da sua atividade laboral, dando-lhe estímulo ao seu autodesenvolvimento e promovendo o seu desejo de progressão” (Leite, 2013:19-20).

A teoria da equidade foi apresentada por Adams (1963) defendendo que existe uma relação entre a perceção da justiça e a satisfação profissional. Ou seja, o indivíduo sente-se satisfeito se não houver a perceção da desigualdade entre o seu esforço profissional e as recompensas que recebe. Do mesmo modo, haverá satisfação profissional se comparado com outros na mesma situação não existir a perceção de desigualdade.

Desenvolvida pelo psicólogo Vroom (1967) a teoria das expetativas é centrada no estudo das motivações humanas aplicada ao comportamento profissional. Assenta no princípio que a satisfação profissional pode ser explicada em função dos objetivos, do esforço despendido para os alcançar, das escolhas de cada pessoa e das suas expetativas em atingir esses mesmos objetivos.

De acordo com a teoria da maturidade/imaturidade desenvolvida por Argyris (1969) para atingir a maturidade o indivíduo tem de passar por sete estádios hierárquicos ao longo da

vida: ser ativo; independente; capaz de se comportar de formas diferentes conforme as situações; ter interesses consolidados; desenvolver perspectivas a longo prazo; assumir posições de liderança; consciencializar-se das ações e controlo do *self*. A atitude da administração tem impacto nos empregados e na sua satisfação profissional manifestando-se de forma diferente conforme a posição do indivíduo no *continuum* daqueles estádios.

Mais tarde, e de uma forma mais específica, Locke (1976:1300) defendeu a satisfação profissional como “um estado emocional agradável ou positivo resultante da avaliação que o indivíduo faz do seu trabalho ou da experiência de trabalho”. Assim, para este autor, o modo como o trabalhador percebe, valoriza e julga os aspetos do trabalho determinam a sua satisfação profissional.

Por sua vez, a teoria da satisfação de facetas desenvolvida por Lawler (1973) identificou dois fatores que, se concordantes, levam à satisfação profissional: a recompensa esperada e a recompensa realmente recebida. A diferença entre estes dois fatores determina qual o grau de satisfação.

A teoria dinâmica da satisfação no trabalho desenvolvida por Bruggemann, Groskurth & Ulich (1975) considera a satisfação no trabalho como o resultado da interação entre o indivíduo e a sua situação de trabalho. A satisfação será tanto maior quanto maior for a possibilidade que o trabalhador tem de controlar a sua situação de trabalho.

A teoria do processamento social da informação foi desenvolvida por Salancik & Pfeffer (1978) que argumentam que a satisfação profissional é obtida por um processo de influência social, sendo o contexto social que fornece a informação sobre as atitudes consideradas adequadas. A forma como os indivíduos processam a informação grupal é que molda as suas atitudes profissionais. Isto é, “as pessoas procuram adaptar os comportamentos ao seu contexto social e às vivências, passadas e presentes” (Salancik & Pfeffer, 1978:226).

A teoria das características da função, elaborada por Hackman & Oldham (1980), centra-se no estudo da função desempenhada pelo indivíduo na organização. Define três estados psicológicos que em conjunto resultam na satisfação profissional: interiorizar o significado e o sentido da tarefa; responsabilizar-se pela obtenção de resultados; ter conhecimento dos resultados através do *feed back* ao seu trabalho.

O psicanalista Dejours (1987) desenvolveu a sua teoria tendo como orientação a psicodinâmica do trabalho. Analisou o possível sofrimento do trabalhador devido à relação conflituosa com o trabalho ou com a organização deste o que, segundo este autor, pode conduzir a problemas psicossomáticos. Inversamente, também, defendeu que o trabalho pode contribuir para a saúde mental do trabalhador pelo reconhecimento do seu trabalho pelos outros e pela construção da identidade profissional.

A teoria de adaptação ao trabalho de Dawis, England & Lofquist (1964) baseia-se na análise da interação entre o indivíduo e o ambiente profissional. A adaptação da pessoa ao trabalho decorre da obtenção de resultados satisfatórios sendo que estes resultam da conjugação entre as competências e capacidades individuais e as competências e capacidades necessárias para o desempenho da função.

A teoria dos eventos situacionais proposta por Quarstein, McAfee & Glassman (1992), assenta na ideia de que a satisfação no trabalho resulta de dois fatores: as características situacionais (estáveis) e os eventos situacionais (imprevistos e versáteis), conforme se refere aos fatores que podem ser analisados antes de aceitar desenvolver uma função profissional ou se refere após o início do desempenho da função e ao longo do tempo.

Como se depreende, depois destas notas históricas breves, a definição do conceito de satisfação profissional não é consensual devido aos diferentes suportes teóricos e aos pressupostos em que cada teoria assenta. Considera-se, neste estudo a definição sintética e simultaneamente generalista de satisfação profissional apresentada por Robbins (2002), que a define como a atitude global de um indivíduo em relação ao trabalho que desenvolve.

Além dos autores já referidos anteriormente e do contributo de cada um, outros autores, que a seguir se mencionam, também se debruçaram sobre a satisfação profissional, centrando o estudo na diversidade das componentes que contribuem para a satisfação profissional. Tal como acontece para o conceito, as componentes que estão subjacentes à satisfação profissional divergem segundo as perspetivas dos diferentes autores e das teorias ou pressupostos em que sustentam os seus argumentos. Efetivamente, alguns autores realçam a componente cognitiva, outros a afetiva e a emocional (Wright & Cropanzano, 2000; Zalewska, 1999a) ou a sua articulação.

Wright & Cropanzano (2000) e Zalewska (1999) defendem como componentes da satisfação no trabalho: i) uma componente cognitiva, que diz respeito ao que o indivíduo pensa e às suas opiniões; ii) uma componente afetiva ou emocional, que diz respeito a quão bem uma pessoa se sente em relação à vida profissional. Por conseguinte, estes autores defendem que a satisfação profissional é baseada parcialmente no que o indivíduo pensa e parcialmente no que o indivíduo sente. Acrescentando a componente comportamental (atitudes) a esta linha de pensamento, Hulin & Judge (2003) argumentam que a satisfação profissional depende de múltiplos fatores e a resposta de cada pessoa inclui as componentes cognitiva (avaliativa), afetiva (ou emocional) e comportamental (atitudes).

Para a maioria dos autores a satisfação profissional é considerada como uma atitude. Chiang, Salazar & Nuñez (2007:3490) concluem que “falar de satisfação laboral implica falar de atitudes”, o que implica conter ambas as componentes, as afetivas e as cognitivas, como é igualmente defendido por Hulin & Judge (2003) e Eagly & Chaiken (1993). Estes autores são

muito críticos relativamente ao facto de muitos estudos ignorarem a componente afetiva colocando o foco da satisfação profissional, essencialmente, na componente cognitiva. Continuando nesta linha de pensamento, Quijano & Navarro (1999) caracterizam a satisfação profissional como uma atitude generalizada frente ao trabalho, que inclui sentimentos e respostas afetivas, apreciação de valores e predisposição para se comportar de uma determinada forma nas diferentes situações e contextos profissionais. Confirmando que a satisfação profissional é uma atitude, Weiss (2002) contrapõe que a satisfação não pode ser confundida com uma resposta afetiva. Esta ideia é corroborada por Grohmann, Cunha & Silinske (2013) por entenderem que as atitudes se manifestam conforme o resultado de uma avaliação, distinguindo-se conceptualmente dos afetos que se manifestam por sentimentos.

Por seu lado, Quijano & Navarro (1999) acrescentam os valores com componente da satisfação profissional sendo que, segundo Tamayo (2000:37), estes podem ser “determinantes para o comportamento e para o desempenho profissional; influenciam a visão que os trabalhadores têm da organização, dos seus colegas e de seus superiores; determinam a avaliação de comportamentos e situações organizacionais e sustentam as atitudes”

Apesar das divergências teóricas, parece ser consensual que a satisfação profissional influencia o estado emocional do indivíduo. Recentemente, e mantendo atualizada a perspetiva da importância do estado emocional já apresentada por outros autores (Tabela 4), Fisher (2010) concluiu que a afetividade durante o trabalho está relacionada com a satisfação profissional. Martinez & Paraguay (2003) defendem que esse estágio emocional se manifesta na forma de alegria decorrente da satisfação e de tristeza com a insatisfação. Esta satisfação é traduzida por Fisher (2010) como uma forma de felicidade ou afetividade positiva com a experiência profissional argumentando que estas decorrem de julgamentos positivos (atitudes positivas) ou experiências agradáveis (humor, emoções, fluxos emocionais positivos). Assim, e segundo aquela autora, os constructos relacionados com a tradução da felicidade na satisfação profissional englobam diferentes dimensões estratificadas segundo três níveis: o transitório, o pessoal e o de unidade no trabalho. Estes níveis incluem, respetivamente: i) as variações no interior da pessoa resultantes do fluxo da experiência e das emoções como alegria, prazer e contentamento; ii) a disposição afetiva, a satisfação no trabalho, o compromisso emocional e o humor típico do indivíduo; iii) a felicidade em grupo, equipa ou unidades de trabalho sendo o referencial a experiência individual ou os constructos a nível grupal (Fisher, 2010).

Numa perspetiva abrangente Grohmann, Cunha & Silinske (2013) e Jing, Xin & Yongqiang (2008) procuram dar resposta ao desafio da compreensão da satisfação profissional afirmando que esta consiste numa atitude emocional que combina a emoção, o pensamento e a intenção de ação. Isto é, a satisfação profissional é influenciada pelo significado do trabalho, da atitude perante o mesmo e do desejo de agir ou melhorar de forma criativa, contribuindo

deste modo para o bem-estar emocional do indivíduo e, conseqüentemente, para o crescimento da organização.

O facto da satisfação profissional, atualmente, obter o consenso teórico de que decorre de atitudes e de experiências positivas e de estas estarem associadas a conseqüências benéficas para indivíduos e para a organização, reforça a ideia, em concordância com Kraus (1995), de que as atitudes positivas quando são estáveis, corretas, acessíveis e formadas em experiência pessoal predizem fortemente a satisfação profissional.

Segundo Fisher (2003) as emoções positivas, obtidas através da abordagem comportamental, como a criatividade, o otimismo, o desenvolvimento de competências, a resistência ao *stress* e o apoio social têm um papel facilitador da satisfação profissional. Acrescenta, ainda, que as emoções positivas aumentam a persistência e o desempenho da tarefa atuando sobre os níveis de satisfação dentro da organização. Fisher (2010) conclui que a constituição do trabalho em si, as características contextuais, profissionais e a organização deste como um todo provocam sentimentos de satisfação profissional.

As atitudes positivas individuais e coletivas não estão somente relacionadas com os resultados desejados, mas também os expandem. A expansão dos resultados inclui a satisfação individual e a coletiva, a segurança e o comportamento de cidadania (Fisher, 2010; Riketta, 2008; Harrison, Newman & Roth, 2006). Autores como Fritz & Sonnentag (2009) e Amabile *et al.* (2005), acrescentam que a satisfação profissional está associada à proatividade, à redução de conflitos e à melhoria dos resultados de negociações no âmbito das organizações. De referir ainda a relevância da liderança para a satisfação profissional como é sublinhado por Gerstner & Day (1997).

A satisfação profissional é influenciada por múltiplas dimensões (Zalewska, 1999a) que não se esgotam nas dimensões mencionadas. Diversos autores procuraram agregar outras dimensões de análise, como a abordagem psicológica associada às características da personalidade. Está nesta linha Cavanagh (1992) defendendo que as diferenças de personalidade juntamente com os fatores sociodemográficos como a idade, o tempo de serviço e o estado civil implicam a variação do grau de satisfação profissional. São, assim, considerados os contextos individuais, sociais e laborais que enquadram cada indivíduo e que constituem a experiência subjetiva da satisfação profissional (Alcobia, 2001).

A satisfação profissional é um processo que é preciso experienciar e viver individual e coletivamente (Fischer, 2010). Esta perspetiva, congrega, para além das dimensões da abordagem psicológica a abordagem sociológica, as vertentes pessoal e coletiva, ou seja, aborda valores, atitudes e emoções vividas pelo indivíduo enquanto pessoa, mas ao mesmo tempo inserido numa organização com uma cultura e identidade específica (Fischer, 2010). Efetivamente, Martinez & Paraguay (2003) reforçam a ideia que os fatores psicossociais

decorrentes da interação com o ambiente e com os contextos da atividade profissional podem, por meio de percepções e experiências positivas, influenciar a satisfação profissional. Cavanagh (1992) tinha defendido que as diferenças no ambiente profissional conduzem a uma variação do grau de satisfação sendo esta o resultado da natureza da atividade, da função do indivíduo, dos relacionamentos interpessoais, do desenvolvimento da carreira, do clima e da estrutura organizacional. Fisher (2010) acrescenta a organização do trabalho, a cultura e a política de recursos humanos, a confiança no trabalho de cada um, a credibilidade, o respeito e a justiça que são identificados como pilares para a estrutura organizacional conducente à satisfação profissional. Sirota *et al.* (2005) acrescentam, ainda, a equidade, a realização profissional e o companheirismo entre colegas.

Numa vertente avaliativa pode considerar-se que a satisfação profissional é resultante de um julgamento individual e estável da comparação das experiências vivenciadas na execução de uma tarefa ou atividade e se estas foram, ou não, ao encontro das expectativas, necessidades e desejos (Fisher, 2003). Para alguns autores, como Martinez & Paraguay (2003), a satisfação profissional resulta da avaliação feita entre o trabalho realizado pelo indivíduo e a forma como este preenche o seu ideal de valores para o trabalho. Assim, a satisfação profissional, decorrente da autoavaliação da atividade profissional realizada, é influenciada pela compatibilidade dessa atividade com os valores pessoais (Cavanagh, 1992). Esta avaliação, baseada nos valores, pode ser considerada como um estado emocional, um sentimento ou uma resposta afetiva em relação às atividades profissionais (Martinez & Paraguay, 2003), podendo esta resposta afetiva englobar preferências, estados de ânimo e emoções (Alcobia, 2001). A autoavaliação do trabalho realizado é, também, reconhecida como determinante do humor e da emoção positiva no trabalho e conducente à satisfação profissional (Maybery *et al.*, 2006; Basch & Fisher, 2004; 2000).

Noutra vertente de discussão, Locke (1969) defende que a satisfação profissional é a soma das avaliações de todos os fatores que fazem parte da atividade laboral. Contudo, Scarpello & Campbell (1983) questionam esta afirmação uma vez que a globalidade pode não ser igual à soma das partes, defendendo que a avaliação da satisfação profissional é decorrente da satisfação global com o trabalho conjuntamente com a satisfação das várias facetas do mesmo.

Também, Jing, Xin & Yongqiang (2008) e Fisher (2003) consideram a existência das duas formas de avaliar a satisfação profissional, procurando clarificar os fatores que contribuem para a avaliação que os indivíduos fazem da mesma. Para estes autores existe uma dimensão que analisa a satisfação profissional como um todo sem diferenciar as fontes que lhe dão origem e outra, multidimensional, onde incluem um conjunto de variáveis nomeadamente, a remuneração auferida, as relações entre colegas, a progressão na carreira, o comportamento dos superiores hierárquicos, a gestão, o sentido de identidade, o ambiente, as políticas empresariais e a supervisão exercida na organização. Isto é, existe um conjunto de fatores e

características individuais que dão origem a experiências objetivas de satisfação (Alcobia, 2001) e, conseqüentemente, contribuem para a satisfação profissional dos indivíduos.

Para além dos fatores contributivos da satisfação profissional mencionados, importa estudar quais os outros fatores associados ao exercício de uma atividade profissional que contribuem para a satisfação dos indivíduos. Um desses fatores está ligado à carreira profissional. Com efeito, quando um indivíduo faz uma avaliação positiva do seu trajeto profissional sente satisfação com o grau de progressão da sua carreira (Silva, 2016).

Aceita-se o entendimento conceptual de carreira profissional defendido por Silva (2016) como a sequência das atividades, comportamentos, valores e atitudes relacionados com a profissão de uma pessoa e com as suas aspirações durante a vida. Este entendimento permite inferir que a satisfação profissional associada com a carreira se manifesta quando os indivíduos têm um nível global de contentamento pela escolha profissional e pelas oportunidades de progressão da sua carreira. Esta satisfação está associada com o cumprimento dos objetivos estabelecidos e resultados positivos obtidos no desenvolvimento da carreira e como esta progrediu em relação aos outros (Srikanth & Israel, 2012; Seibert & Kraimer, 2001). Este processo envolve, não só a perceção individual na avaliação do progresso da carreira, mas também uma avaliação global do processo vivenciado quando a pessoa sente que está no caminho certo para atingir o objetivo que pretende (Silva, 2016) ou seja, atingir a realização profissional. Este conceito de realização profissional é definido por Silva (2016) como um processo dinâmico decorrente da perceção do *status* da carreira profissional na qual os indivíduos se sentem satisfeitos com a progressão desta.

No sentido de aclarar quais os fatores que influenciam a satisfação profissional dos indivíduos, Hall (2004) coloca a tónica no sucesso da carreira profissional afirmando que este é subjetivo. A autora, no seu conceito de *protean career*, defende que a orientação da carreira é feita pelo indivíduo, clarificando que os valores pessoais, a liberdade e o crescimento pessoal são os decisores dessa orientação. Na mesma linha de pensamento, Fisher (2010) advoga que, apesar da especificidade de cada organização laboral, a satisfação profissional não é decorrente dos aspetos ditados diretamente pelo ambiente e pelos acontecimentos, mas sim pelas perceções, interpretações e avaliações dos indivíduos sobre esse mesmo ambiente e sobre os acontecimentos vividos no local da atividade profissional.

Na linha de pensamento dos autores anteriores, Baruch (2006) defende que o sucesso na carreira reflete um equilíbrio entre: (i) o elemento externo como a progressão na hierarquia da organização associada à remuneração e ao poder; (ii) o elemento interno como a valorização, a realização, o reconhecimento e as perspetivas de futuro.

Quanto aos fatores contributivos do sucesso profissional pode dizer-se que este é determinado pela forma como o indivíduo se sente competente e bem sucedido no desempenho do seu

trabalho (Hall & Chandler, 2004). Todavia, diferentes autores (Spurk *et al.*, 2015; Srikanth & Israel, 2012; Kuijpers *et al.*, 2006) procuraram caracterizar o sucesso da carreira profissional segundo perspetivas diferentes, nomeadamente nas vertentes objetiva e subjetiva. Assim, para Kuijpers *et al.* (2006) o sucesso profissional objetivo (avaliação externa) é decorrente de categorias mais ou menos concretas e mensuráveis utilizadas pelos membros da sociedade para descrever os graus de progressão numa dada ocupação (frequência de promoção, salário, categoria hierárquica, *status* e posição na sociedade). O sucesso profissional subjetivo (processo interno) refere-se ao julgamento feito pelo indivíduo ao conjunto de passos dados durante a sua carreira e a perceção da sua progressão (aprendizagem, equilíbrio vida profissional/vida pessoal, atualização profissional, objetivos pessoais, alinhamento entre valores) (Spurk *et al.*, 2015; Srikanth & Israel, 2012; Kuijpers *et al.*, 2006). Isto é, o sucesso profissional pode ser medido como o resultado positivo que um indivíduo acumula através da sua experiência profissional global obtida nos vários trabalhos, organizações e ocupações ao longo da vida (Srikanth & Israel, 2012; Costa, 2011) ou ainda, pelo grau de satisfação que o indivíduo sente com a sua atividade profissional articulada adequadamente com a sua vida pessoal (Hall, 2004). A diversidade de ocupações ou empregos é entendido por Greenhaus (2010) como uma forma de os indivíduos articularem o seu percurso e carreira profissional com os seus objetivos e valores, deixando-os assim mais satisfeitos com a sua atividade profissional.

Para além dos fatores estudados, outras abordagens à satisfação profissional incluem a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e profissional, a autonomia, a autoformação (Fisher, 2010), a educação (Lino, 1999) e o nível de educação, na nomenclatura de Vila & García-Mora (2005). Estudos evidenciam efeitos positivos do nível de escolaridade elevado na satisfação profissional por este fomentar a autonomia (Vila & García-Mora, 2005; Vila, 2000; Belfield, 2000; Battu *et al.*, 1999), uma melhor gestão do trabalho, melhor uso da informação (Arrow, 1997) e uma maior valorização da satisfação pelos aspetos não pecuniários do trabalho (Vila & García-Mora, 2005). Todavia, para Vila & García-Mora (2005), estes resultados são díspares e, por essa razão, entendem-se como limitados ou inconclusivos. Tal facto, segundo Vila & García-Mora (2005) parece decorrer da falta de inclusão nos estudos conhecidos, de variáveis que relacionem os efeitos do nível de educação na satisfação profissional. Apesar desta limitação, Vila & García-Mora (2005) no seu estudo baseado numa sondagem realizada em Espanha com uma amostra de 5000 trabalhadores dos 16 aos 64 anos, com diferentes níveis de escolaridade, concluíram que a perceção dos trabalhadores acerca da relação entre o seu nível de educação e o trabalho que executam é relevante para determinar a satisfação profissional, verificando-se que uma educação formal longa está fortemente associada com altos níveis de satisfação profissional.

Partindo das conclusões do supramencionado estudo, de que os níveis de escolaridade elevados aumentam a satisfação profissional (Vila & García-Mora, 2005), pode inferir-se que

para que os *alumni* se sintam profissionalmente satisfeitos, é necessário que sintam a necessidade de aumentar as suas qualificações e, deste modo, retornar às instituições de formação e prosseguir estudos superiores numa perspetiva de formação ao longo da vida. Esta perspetiva vem ao encontro do argumento, que defende que a satisfação profissional pode influenciar o comportamento de lealdade para com a instituição onde os indivíduos adquiriram a sua formação académica inicial, razão pela qual se introduziu, no modelo conceptual desta tese, a satisfação profissional como uma variável a estudar, tendo como hipótese a sua relação com a lealdade. De acordo com os fatores da satisfação profissional expressos por Fisher (2010), nomeadamente o desenvolvimento pessoal e profissional, pode inferir-se que a satisfação profissional pode suscitar no indivíduo, quer dúvidas sobre o seu nível de conhecimento/competências, quer da tomada de consciência da necessidade de aumentar a sua formação, seja por via da autoformação ou do prosseguimento de estudos superiores.

Tendo como base as propostas dos autores que foram sendo referenciados ao longo do texto, pode-se, de forma sintetizada, compilar os fatores internos e externos que influenciam a satisfação profissional. O resultado desta compilação constituiu uma longa lista de fatores, expressos na Tabela 3, o que mostra a variabilidade dos fatores considerados nos estudos e, conseqüentemente, a dificuldade em os isolar, sintetizar e definir quando se analisa globalmente a satisfação profissional.

Tabela 3 - Fatores Influenciadores da Satisfação Profissional

Fatores Internos	Fatores Externos
a idade; o género; o estado civil; o relacionamento interpessoal e familiar; a saúde física e mental; o nível de educação; a cultura pessoal; os valores nomeadamente os relacionados com o significado e a valorização do trabalho; o tempo de serviço; as expetativas; os objetivos; os fatores psicológicos como as preferências; os sentimentos; o humor; o estado emocional e o afetivo; as características da personalidade; as competências e as capacidades; as atitudes e os comportamentos; a realização pessoal e profissional; o comportamento de cidadania.	o contexto económico e social; o ambiente laboral; o horário; a política, a organização, a dinâmica, e a cultura da empresa; o reconhecimento grupal; a justiça; a remuneração; as condições de trabalho; a equipa de trabalho e o relacionamento com colegas, superiores e subordinados; a função desempenhada; a exigência da tarefa; a segurança; a comunicação; a possibilidade de desenvolvimento e progressão da carreira; o grau de controlo da atividade profissional; a responsabilidade; a autonomia; a proatividade e o desenvolvimento da criatividade.

Em suma, pode concluir-se que não há um consenso universal para a definição da satisfação profissional. As várias abordagens procuram na sua complementaridade abarcar diversas dimensões de modo a melhor se compreender a complexidade dos fatores contributivos da satisfação profissional. Da revisão da literatura realizada não foram encontrados estudos que relacionassem diretamente a satisfação profissional com a lealdade para com a instituição de formação académica.

Apesar dos avanços no sentido de compreender os fatores contributivos para a satisfação profissional, os estudos empíricos continuam a realizar-se, pois a satisfação profissional é um tema relevante, desde a revolução industrial até aos tempos atuais, considerado de especial importância, tanto para os trabalhadores como para as organizações laborais.

3.2.4. Satisfação com a Formação Académica

A satisfação dos estudantes com a formação académica representa um desafio permanente para as instituições, tendo em conta toda a complexidade do contexto social e económico que as rodeia.

Globalmente, no contexto do Ensino Superior, o conceito de satisfação com a formação académica está centrado no estudante, podendo ser definida como "uma atitude resultante da avaliação da experiência educacional de um estudante" (Elliott & Healy, 2001:2); ou como a comparação do resultado obtido com a satisfação das expectativas próprias (Hofman, 2003) decorrentes da globalidade da experiência educacional (H. Alves, 2003). Duque (2014:4) defende que a "satisfação com a formação académica é baseada na avaliação da experiência global do estudante na instituição", ou seja, a satisfação com a formação académica representa uma avaliação global baseada no conjunto total da experiência educacional (Vilares, 2011; H. Alves, 2009). Adotou-se neste estudo a definição de satisfação com a formação académica apresentada por H. Alves (2003:6) como "o resultado global obtido com a experiência educacional, em todas as suas vertentes, podendo esta ser apenas um sentimento (...) ou um conhecimento mais racional".

Da análise das várias definições apresentadas ressalta que, no geral, os autores definem a satisfação com a formação académica de uma forma global, como está sintetizado nas palavras de Elliott & Shin (2002:198), em que essa satisfação constitui uma "avaliação subjetiva de vários *outcomes* e experiências com a educação e com a vida no *campus*".

A lógica conceptual baseada no estudo da influência de fatores globais contributivos da satisfação com a formação académica deriva do entendimento de que a satisfação com a formação promovida pelas IES não se confina apenas à satisfação com a aquisição de um serviço, se este for considerado exclusivamente como a oferta dos cursos, ou seja ser só considerado o serviço central. Esta lógica está fundamentada na definição da satisfação com a formação académica em que esta é considerada de uma forma global, incluindo nessa

globalidade a vida ocorrida no *campus*. Efetivamente, a satisfação com a formação académica dos estudantes pode ser resultante da avaliação não só do ensino fornecido, mas também dos apoios à formação (Schlesinger *et al.*, 2015; Beerli *et al.*, 2002; Nguyen & Leblanc, 2001). Nesta ótica, Yeo & Li (2012) argumentam que a satisfação com a experiência da frequência do curso é aumentada pelos serviços de apoio existentes. Os mesmos autores defendem que melhores infraestruturas, sistemas e processos que suportam a aprendizagem aumentam a satisfação com a formação académica dos estudantes. Na mesma linha de estudos, Sojkin *et al.* (2012) concluíram que, além do serviço central, o fator determinante para a satisfação com a formação académica eram as condições sociais. Estas incluem espaços lúdicos como o bar, zonas de prática desportiva e alojamento subsidiado os quais, como apresentado anteriormente, fazem parte dos serviços periféricos e dos aumentados.

De acordo com Kerlin (2000), a investigação em torno do conceito de satisfação com a formação académica proporcionada pelas IES tem sido desenvolvida de acordo com três perspetivas teóricas sobre a forma de encarar o estudante:

- o estudante como um empregado - mede o valor da aprendizagem e da carreira face ao tempo e esforço despendido, bem como a relação do estudante com a instituição;
- o estudante como pessoa integrada no ambiente - analisa o ajustamento dos valores do estudante com os valores da instituição;
- o estudante como consumidor e/ou cliente - avalia a adequação das expectativas e das necessidades dos estudantes com o serviço prestado.

Debruçando-se sobre estas perspetivas, Budd (2017) chama a atenção para a falta de estudos empíricos que investiguem como os estudantes consideram a forma como são encarados nas instituições e se as diferentes perspetivas têm alguma influência nas decisões dos estudantes relativas à escolha da IES a que se candidatam ou que frequentam.

Não obstante se reconhecer a pertinência das três abordagens definidas por Kerlin (2000), tendo em consideração o intuito do presente estudo, optou-se por seguir uma linha de investigação concordante com Duarte, Raposo & H. Alves (2012) que encara o estudante como cliente da instituição. A adoção desta orientação justifica-se pelo foco do trabalho estar densamente ligado à satisfação com a formação académica (serviço central) e, consequentemente, à óptica do estudante enquanto cliente/consumidor.

A satisfação com a formação académica promovida pelas IES passa pela forma como estas prestam o serviço e pela perceção do estudante sobre o resultado final da utilização do mesmo (Mainardes & Domingues, 2010). A prestação de serviços ao ser sistematicamente avaliada, conduz a que as IES tenham sucesso enquanto satisfizerem os seus estudantes oferecendo algo que eles desejam adquirir com uma qualidade que consideram aceitável (Zemsky *et al.*, 2005). Os estudantes ao fazerem a avaliação do serviço mobilizam aspetos

globais cognitivos e emocionais da correspondência entre o serviço prestado e as suas expectativas. Efetivamente, os fatores emocionais são mediadores entre os aspetos cognitivos subjacentes à avaliação do serviço e à satisfação obtida (Neset & Helgesen, 2009) e constituem fatores avaliativos que influenciam fortemente a perceção de satisfação e de lealdade (Brown & Mazzarol, 2009). Esta linha de pensamento relacionada com a influência dos aspetos emocionais na satisfação é suportada por Zeithaml *et al.* (2006:111) afirmando que, “*specific emotions may also be induced by the consumption experience itself, influencing a consumer’s satisfaction with the service*”.

A satisfação dos estudantes com a formação académica é de extrema importância para as IES, pois:

“ (...) (i) potencia a imagem; (ii) foca-se nas expectativas e nas necessidades dos estudantes; (iii) fornece dados que auxiliam o desempenho dos diplomados no mercado de trabalho” (Diamantis & Benos, 2007:48).

Cumulativamente o aumento dos níveis de satisfação com a prestação do serviço das IES é crucial para a atratividade, a sustentabilidade e a competitividade (Zeithaml & Bitner, 2003). A satisfação com a formação académica afigura-se para as IES, como uma ferramenta ideal para as divulgar e atrair potenciais estudantes dos vários ciclos do Ensino Superior, já que “licenciados satisfeitos permitem às universidades justificar melhor a sua existência” (H. Alves, 2003:3). Em conformidade algumas IES desenvolveram estudos de satisfação académica, como por exemplo o IPLeiria²⁹, o IPPortalegre³⁰ e a UBI³¹ e/ou ações no sentido de dar maior visibilidade às instituições, como é o caso do IPAM³².

Na Tabela 4, podem verificar-se alguns autores dos estudos que analisaram a satisfação com a formação académica, bem como as dimensões estudadas. Da sua análise, é possível verificar que algumas dimensões são transversais a vários estudos, tais como: a satisfação global para com a instituição, o corpo docente e a aprendizagem, o ambiente académico e as infraestruturas da instituição.

²⁹ <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/176>

³⁰ <http://legado.ipportalegre.pt/html1/1o%20polit%c3%a9cnico/9Observat%c3%b3rio%20Acad%c3%a9mico/Empregabilidade/Empregabilidade%20dos%20diplomados.aspx>

³¹ Alves, H. (2003); Alves, H., & Raposo, M. (1999)

³² <http://www.ipam.pt/lisboa/instituicao/o-ipam>

Tabela 4 - Estudos sobre Satisfação com a Formação Académica no Ensino Superior

Autor (es)	Dimensões Analisadas
H. Alves (1998)	Satisfação - valor de mercado do grau académico, corpo docente, relações externas, meios de suporte ao ensino, serviços internos.
Elliot & Healy (2001)	Satisfação - foco no estudante, ambiente académico, afetividade do corpo docente.
Mai (2005)	Perceção geral dos alunos sobre satisfação, educação, instituição e aprendizagem.
Navarro, Iglesias & Rivera Torres (2005)	Desempenho percebido e satisfação, métodos de ensino, administração, infraestruturas, equipa de ensino, processo de matrícula.
Helgesen & Nettet (2007)	Desempenho global, satisfação com aspetos informativos, reputação, aspeto sociais, compromisso e infraestruturas.
H. Alves & Raposo (2007)	Índice de satisfação - Satisfação global, qualidade técnica e funcional percebida, imagem percebida, passa palavra, valor percebido, expetativas, lealdade.
Douglas, McClelland & Davies (2008)	Determinantes da satisfação como capacidades de resposta, de comunicação, de acesso, de socialização.
Stodnick & Rogers (2008)	Dimensões SERVQUAL - satisfação com o curso, garantia, satisfação com o corpo docente, empatia, percepções de aprendizagem, confiabilidade, capacidade de resposta, infraestruturas.
Centro de Investigação em Políticas do Ensino Superior (2005 - 2008)	Avaliação do grau de satisfação global sentida pelos estudantes no seio das suas Instituições de Ensino Superior Universitário e Politécnico, público e não público.
Brown & Mazzarol (2009)	Dimensões de qualidade de serviço - Satisfação, confiabilidade, satisfação emocional, responsividade, garantia, empatia, infraestruturas imagem (ambiente, praticidade, conservadorismo), valor percebido (emocional, preço social, qualidade no desempenho).
Nadiri, Kandampully & Hussain (2009)	Dimensões de qualidade de serviço - satisfação, prontidão de prestação do serviço, cortesia, interesse em resolver problemas, atenção individual, equipamentos e modernidade das instalações, aparência dos funcionários.
De Jager & Gbadamosi (2010)	Satisfação, Internacionalização, Intenção de abandono académico, Marketing e suporte, confiança na gestão, acesso e proximidade, apoio serviços, funcionários, reputação académica, foco no estudante, qualidade académica, localização e logística, alojamento e bolsa de estudo, instalações desportivas, segurança, estacionamento.
Sojkin, Bartkowiak & Skuza (2012)	Determinante de satisfação, condições sociais, desenvolvimento profissional, pragmatismo do conhecimento, instalações educacionais, cursos oferecidos, realizações educacionais e de investigação por parte do corpo docente.
Duarte, Raposo & H. Alves (2012)	Índice de satisfação - Satisfação global antes e depois de frequentar o Ensino Superior, percepção de qualidade, imagem percebida, valor percebido, expetativas, lealdade.
Ferreira, Seco, Canastra, Dias, Cadima, & Abreu (2012)	Questionário de Satisfação - expetativas e opinião pessoal, nível de satisfação, avaliação global da instituição.
Hemsley-Brown & Oplatka (2015)	Fatores relacionados com a instituição: aspetos demográficos e académicos; qualidade, resultados e vantagens; apoios e características das instituições. Fatores que afetam as instituições e os estudantes: preço; informação e suas fontes; situação geográfica e deslocações.

Baseado em Duque (2014); H. Alves & Raposo (2007a)

A resposta às expetativas e o sucesso académico são dois fatores essenciais que contribuem para a satisfação com a formação académica. Assim, um fator relevante para o diplomado obter satisfação com a formação académica está ligada com o sucesso que, enquanto estudante, conseguiu atingir durante a vida académica (Ferreira *et al.*, 2010). O estudo realizado por Elliott & Shin (2002) tinha chegado, também, a esta conclusão ao verificar a relação destes dois constructos afirmando que o sucesso académico tem um impacto positivo

sobre a satisfação com a formação académica. Os resultados da aprendizagem, sendo tradutores do sucesso académico, têm um efeito muito forte sobre a satisfação com a formação académica, não só na vertente cognitiva (conhecimentos e competências), mas também na perceção dos resultados afetivos da aprendizagem como os valores, os objetivos, as atitudes, o autoconceito, a visão de mundo e os comportamentos (Frye, 1999). Face ao exposto, as IES obtêm vantagens competitivas se focarem a formação académica que promovem no desenvolvimento de metodologias que contribuam para o sucesso académico dos estudantes e, conseqüentemente, para a sua satisfação com a formação académica (Duque, 2014). Tal facto, significa que as IES têm como missão proporcionar experiências de aprendizagem significativas para os estudantes e, concomitantemente, que estes obtenham sucesso académico e satisfação com a formação académica.

O sucesso académico é um fenómeno complexo e multivariado podendo ser definido operacionalmente de formas diferenciadas. Se a opção de definição for as características objetivas e mensuráveis, no âmbito puramente académico, pode considerar-se o nível das classificações obtidas, o rácio entre o número de disciplinas efetuadas e o número de disciplinas previstas no currículo do ano/curso ou a manutenção dos anos previstos para a conclusão do curso. Da mesma forma objetiva e mensurável, mas num âmbito mais abrangente, Almeida & Araújo (2015) entendem que as taxas de empregabilidade e o tempo de espera necessário para obter o primeiro emprego constituem fatores contributivos para a definição de sucesso académico.

No entanto, existem fatores subjetivos que podem influenciar o sucesso académico referenciados por Almeida & Araújo (2015) como as discrepâncias entre os resultados atingidos face a critérios pessoais, como por exemplo a adequação às expectativas e aos valores individuais e o nível de desenvolvimento pessoal atingido. Como atributos institucionais subjetivos pode referir-se a cultura institucional, os métodos de ensino e aprendizagem ou a transferência das competências académicas obtidas para as empresariais (Almeida & Araújo, 2015).

Têm sido implementadas pelas IES várias iniciativas para a promoção do sucesso académico dos estudantes demonstrativas das preocupações existentes. Como exemplo, o Projeto *Ensino Superior - Sucesso Académico*, englobando várias Universidades (UP, UBI, UC, UL, UMINHO, UNL, UTAD e ISCTE) e Politécnicos nacionais (IPPorto, IPLisboa e IPCoimbra), tem como principal objetivo “potenciar o sucesso académico, pretendendo criar condições e atividades que facilitem a integração, autonomia e aprendizagem (...) e assim formar melhores cidadãos e profissionais de excelência³³”.

³³ <https://inovacaopedagogica.up.pt/projetos/sucesso-academico-2/>

As experiências acadêmicas vivenciadas são construídas em conjunto não só pelo corpo docente, mas também pelos funcionários e pelos outros estudantes, pois uma grande parte do sucesso acadêmico resulta da forma como os estudantes se adaptam a ambientes desconhecidos e a pessoas novas (Roberts & Styron, 2010). Esta adaptação, se bem conseguida, conduz à integração social e psicológica do estudante traduzida por uma sensação de conforto sentida na instituição e com o sentimento de pertença à mesma (Kuh & Love, 2000) o que facilitará o futuro comportamento de integração na instituição dos *alumni* que desejem retomar os estudos.

Existem, outros fatores que influenciam a satisfação com a formação acadêmica decorrentes dos atributos específicos do produto ou do serviço, das percepções de qualidade, das contrapartidas e das causas percebidas para o sucesso ou fracasso dos serviços (Zeithaml & Bitner, 2003). No Ensino Superior, além dos fatores comuns a todos os serviços, acrescem outros fatores específicos, que influenciam a satisfação com a experiência acadêmica tais como os ligados com a natureza do serviço, com a instituição e com os ligados com o indivíduo (Ferreira *et al.*, 2010).

No Ensino Superior, a satisfação com a formação acadêmica pode ser encarada como um processo cumulativo da experiência educacional (Vilares, 2011; H. Alves & Raposo, 2009). Este conceito de satisfação cumulativa pode dar à instituição uma maior certeza de um comportamento de lealdade ao longo dos anos, uma vez que, se satisfeito o *alumni* estará mais motivado para repetir a experiência voltando, assim, à IES que o acolheu, para frequentar outros níveis de formação ou recomendar a mesma a familiares e amigos. O regresso à instituição para frequentar cursos de atualização, Pós-graduação, Mestrado e Doutorado pode ser entendido como um reflexo da satisfação com a formação acadêmica dos seus *alumni* com a anterior experiência positiva que vivenciaram.

Esquematizam-se na Tabela 5 os múltiplos fatores influenciadores da satisfação com a formação acadêmica considerando os fatores institucionais, os pessoais, os educacionais e os provenientes do meio que se denominaram por fatores externos. Estes fatores não são aqui explorados teoricamente por não integrarem o âmbito desta investigação, no entanto parece interessante nomeá-los para se obter uma visão global dos vários fatores que influenciam a satisfação com a formação acadêmica.

Tabela 5 - Fatores Influenciadores da Satisfação com a Formação Acadêmica

Institucionais	Educacionais	Externos	Pessoais
corpo docente; pessoal de apoio; infraestruturas;	qualidade do serviço; organização da formação; planos de estudos;	legislação; concorrência institucional; imagem institucional e reputação;	família; amigos; idade;
atividades curriculares e extracurriculares; notoriedade no mercado de trabalho; oferta formativa;	unidades curriculares; conteúdos; tipo das provas de avaliação de conhecimento;	mercado de trabalho e empregabilidade; oferta de estágios;	nível cultural e económico; nível cognitivo;
resultados obtidos;	integração dos assuntos;	possibilidade de formação no estrangeiro;	gosto pela aprendizagem;
recursos humanos e materiais;	tecnologia;	formação de professores; número, características e proveniência dos colegas.	características da personalidade; valores, atitudes, comportamentos;
propinas e bolsas de estudo; cultura institucional; gestão e administração;	competência dos professores; tipo de comunicação relacionamento com professores e funcionários;		objetivos; expectativas; conhecimentos e competências;
estrutura organizativa - horários e turmas;	materiais e equipamentos disponíveis;		sucesso académico;
serviços de apoio;	compensações emocionais;		sucesso escolar prévio;
eventos;	sucesso académico.		classificações de ingresso no Ensino Superior; emotividade e afetividade.
localização;			
agradabilidade de espaços.			

Baseada em Ferreira *et al.* (2010); Diamantis & Benos (2007)

Em suma, para se entender o significado e a importância das repercussões do conceito de satisfação com a formação académica tem de se atender às múltiplas dimensões que este conceito encerra, nomeadamente na satisfação pessoal e profissional, na imagem e no reconhecimento social da IES, bem como aos reflexos no comportamento de lealdade.

3.3. Comportamento de Lealdade no Ensino Superior

A palavra lealdade provém do latim *legalitas* que tem o significado de fidelidade ou de devoção. O conceito de lealdade é difícil de definir, pois tal como a palavra cujo significado não é definido operacionalmente, também os estudos sobre lealdade não apresentam uma definição operacional. Recorre-se a manifestações e a conceitos que sugerem a possibilidade do aparecimento do comportamento da lealdade, como por exemplo a satisfação com um serviço, visto que esta é “um ingrediente essencial para atingir a lealdade” (Oliver, 2010:

450). Contudo, o conceito de lealdade, pela sua relevância, desde há longa data que é motivo de referência e de propostas de definição, o que é demonstrado pela seguinte citação de Oliver (2010:432) parafraseando Royce (1908) “*loyalty as a willing and practical and thoroughgoing devotion of a person to a cause*”.

Partindo do conceito de lealdade dos autores clássicos do Marketing das organizações, o comportamento de lealdade pode ser definido como

“um compromisso profundo realizado consistentemente no futuro para a recompra ou a referência a um produto ou a um serviço, apesar de influências situacionais e esforços de Marketing que têm o potencial de causar um comportamento de mudança” (Oliver, 2010:43).

De forma análoga e no contexto do Ensino Superior, a lealdade pode ser compreendida como uma dimensão consistente de comportamento e de atitude conducente a um compromisso profundo com a instituição de formação académica (Krystallis & Chrysochou, 2014). Esse compromisso pode traduzir-se em vários níveis de comportamento de lealdade segundo a percepção individual sobre as instituições (Rojas-Méndez *et al.*, 2009).

A lealdade, para Drapińska (2012), é definida como um processo. Este prolonga-se ao longo do tempo e de forma contínua criando uma relação de compromisso construída pelos participantes dessa relação. O processo conducente à lealdade pode ser criado entre as IES e os diversos *stakeholders*, o *staff*, os investigadores, os *alumni*, as autoridades locais, regionais e governamentais, os empresários e os mecenas (Pausits, 2007) de modo a que os objetivos de todos os participantes envolvidos sejam atingidos. Contudo, e segundo a afirmação de Drapińska (2012), os mais importantes *stakeholders* são os estudantes. Partilhando da mesma ideia Schlesinger *et al.* (2015), realçam a importância dos *alumni* leais como *stakeholders*, que podem contribuir significativamente para a IES como influenciadores, como colaboradores, por exemplo pelas possíveis ofertas de emprego para recém-diplomados e como filantropos.

Helgesen & Nettet (2007) defendem que as relações de compromisso com as IES se desenvolvam durante o tempo em que o estudante está matriculado na instituição e após a conclusão do curso. Para dar consistência a esta ideia, Casidy (2014) recomenda que as IES sejam proativas e não só estimulem os seus estudantes a serem leais enquanto frequentam o seu curso, mas também estimulem os diplomados que formam para serem leais e optarem por continuar a sua formação académica na mesma IES. Esse estímulo pode ser desenvolvido criando e mantendo relações duradouras com os seus *alumni* o que implica estabelecer fortes *networks* com estes (Schlesinger *et al.*, 2015; Henning-Thurau *et al.*, 2001).

No contexto da formação superior, em que esta se estende por vários anos e em que os serviços oferecidos pelas IES se entrosam no Marketing Relacional (relações entre os

participantes no serviço construídas pelas interações que compõem esse serviço; a procura de benefícios mútuos; a criação em conjunto de valor; a longa duração das inter-relações; o desenvolvimento das atividades como um dos objetivos para conquistar a lealdade) há a oportunidade para as IES estabelecerem estratégias de Marketing de modo a desenvolverem atividades fomentadoras da lealdade dos estudantes não só curricular, mas também extracurricularmente (Draپیńska, 2012).

A lealdade manifestada pelo compromisso com a IES envolve um processo comportamental no qual a cognição, o afeto e a conotação apelam ao envolvimento dos indivíduos (Oliver, 1999). A afetividade como uma importante influência na lealdade foi realçada por Oliver (2010) ao afirmar que as emoções pautadas por um afeto positivo contribuem para a satisfação com a formação académica, para a recomendação e para a intenção de retorno à IES de formação. Na vertente de investigação sobre a emotividade e a lealdade Draپیńska (2012) advoga que a lealdade está fortemente relacionada com o desenvolvimento dos sentimentos de orgulho e de afeto perante a instituição de formação.

Vários são os autores (Schlesinger *et al.*, 2015; Oliver, 2010; Helgesen, 2008; Schertzer & Schertzer, 2004; Hennig-Thurau *et al.*, 2001) que enfatizam diferentes componentes geradoras de lealdade para com a instituição de formação sendo um dos mais importantes a satisfação com a formação académica. Como já se referiu, a experiência académica vivida estabelece a satisfação com a formação académica através do compromisso com a instituição, ou seja, a satisfação com a formação académica está positivamente relacionada com a lealdade (Nesset & Helgesen, 2009; Helgesen & Nesset, 2007a; 2007b). Na perspetiva da satisfação com um serviço como promotora da lealdade Oliver (2010:429) argumenta que a satisfação está relacionada com a intenção “*as a proxy for loyalty is entertained*”. O mesmo autor defende a necessidade de os estudos se focarem na identificação de quais são as experiências satisfatórias que desenvolvem a intenção destas se repetirem no futuro, isto é, sejam “mandatárias” da lealdade dos *alumni* pela intenção de retorno e de recomendação da instituição.

Apesar dos conceitos de satisfação e de lealdade estarem intimamente relacionados, contudo apresentam diferenças conceptuais. Johnson & Gustasson (2000) clarificam que a satisfação é dirigida especificamente ao produto ou serviço (ou aos seus atributos), podendo ser relativamente dinâmica, enquanto a lealdade é mais abrangente e estática sendo predominantemente dirigida à instituição no seu conjunto.

Afigura-se relevante para atingir a satisfação com a formação académica e a lealdade dos *alumni*, destacar a importância da interação entre o estudante e os profissionais das IES, já que a valorização do relacionamento pessoal, pela proximidade dos públicos, são características de excelência para o ato educativo, o qual exige envolvimento e cooperação entre o professor e o estudante. Neste contexto, a importância da socialização entre os

estudantes e o corpo docente na experiência acadêmica é essencial (Schertzer & Schertzer, 2004) contribuindo para gerar o comportamento de lealdade.

O estudo realizado por Hennig-Thurau *et al.* (2001), visando investigar a relação entre as IES e os estudantes do Ensino Superior, concluiu que os determinantes para gerar o comportamento de lealdade derivam, principalmente, do serviço prestado pela IES, da confiança entre as partes envolvidas e do compromisso desenvolvido. Estes autores concluíram, também, que a lealdade com a IES estava relacionada positivamente com a integração obtida. Contudo, Rojas-Méndez *et al.* (2009) criticam este estudo por não incluir investigação a longo prazo, nem o conceito de satisfação com a formação acadêmica, fator significativo da lealdade institucional, referido noutros estudos longitudinais.

Para melhorar as inter-relações entre as IES e os estudantes, Helgesen (2008) realça que a satisfação com a formação acadêmica influencia a reputação das IES, sendo esta determinada pela qualidade do serviço, e que ambas são fatores determinantes da lealdade para com as IES, inferindo-se que essa influência é extensível aos *alumni*. Complementarmente este autor defende que a utilização das tecnologias de informação e comunicação e a política social da IES são fatores geradores de lealdade.

Draپیńska (2012) defende que para construir o compromisso com a IES, as relações devem começar com os futuros estudantes quando estes ainda estão a equacionar quais as instituições a que querem ingressar, prolonguem essas relações durante a frequência do curso e após a graduação. Assim, esta autora desenvolveu um modelo de modo a fomentar a lealdade no contexto do Ensino Superior. O modelo proposto consistia em três fases distintas consoante o estudante estava a optar por uma instituição, a frequentá-la ou já tinha concluído a graduação. Identificou como fatores geradores da lealdade o diálogo (comunicação nos dois sentidos para informar, ouvir e gerir as expectativas), a valorização técnica e funcional do serviço, a confiança (compreensão mútua, cumprimento de promessas, honestidade, competência e apoio) e o envolvimento académico, social e pessoal. Concluiu que para fomentar a lealdade é essencial a cooperação, a confiança pessoal na relação entre professores e estudantes e na interação desenvolvida, além da mútua compreensão e da gestão do envolvimento para a criação de valor. Mais especificamente, a autora recomenda que sejam fornecidas informações atualizadas, de fácil e rápido acesso sobre o funcionamento das IES, pois é relevante para atingir a lealdade envolver os *alumni* no processo de decisão, nomeadamente sobre elementos educacionais, objetivos, projetos explicando e clarificando a estratégia da IES de curto e médio prazo.

Os comportamentos demonstrativos de lealdade dos *alumni* expressam-se pela intenção de voltar a frequentar para prosseguir estudos e/ou a recomendar a sua instituição de formação (Martensen *et al.*, 1999; Oliver, 1999) e pela atitude cognitivo-emotiva perante a mesma (Lam *et al.*, 2004; Henning-Thurau *et al.*, 2001; Johnson & Gustafsson, 2000). No sentido de

contribuir para clarificar a importância do conceito de lealdade no Ensino Superior, autores como H. Alves & Raposo (2007) e Webb & Jagun (1997) entendem que a combinação da boa vontade para recomendar a sua instituição, o desejo de transmitir coisas/sentimentos positivos e partilhar/providenciar informação acerca da mesma, bem como a vontade de prosseguir estudos constituem elementos do conceito de lealdade. Assim, Martensen *et al.* (1999) argumentam que os *alumni* ao afirmarem que se candidatariam à mesma Instituição de Ensino Superior se tivessem que escolher nesse momento a instituição formadora ou frequentariam o mesmo curso constituíam manifestações do comportamento de lealdade. Os *alumni* leais serão, assim, capazes de considerarem o seu próprio retorno à instituição (Schlesinger *et al.*, 2015, Helgesen & Nettet, 2007). Talvez por essa razão se verifique que um grande número de *alumni* está a regressar à sua instituição de formação (Marzo-Navarro *et al.*, 2005) para reciclar, atualizar e adquirir conhecimentos (Thomas, 2011).

A participação em conferências, eventos ou serem “embaixadores” da sua IES constituem, também, manifestações do comportamento de lealdade dos *alumni* com a instituição (Helgesen & Nettet, 2007). Reforçando os argumentos propostos por H. Alves & Raposo (2007) e Webb & Jagun (1997), Schlesinger *et al.* (2015) advogam que *alumni* leais com participação ativa e com comportamento de compromisso serão, provavelmente, bons “embaixadores” recomendando a instituição a potenciais estudantes o que segundo Rodie & Kleine (2000) influencia positivamente a forma como esses estudantes veem a formação académica numa determinada IES.

A lealdade, sendo uma consequência da satisfação com a formação académica e da atitude positiva dos *alumni*, manifesta-se pela difusão dessa satisfação (Lang & Hyde, 2013; Oliver, 2010; Bowman & Narayandas, 2001; Anderson, 1998). Essa difusão da satisfação subjacente ao comportamento de lealdade pode ser traduzida em comunicação boca a boca cujas características são influenciadas pelo grau de satisfação com a formação académica (Blakwell *et al.*, 2005). Este tipo de comunicação pode ser motivado por altruísmo ou por envolvimento afetivo com o serviço, antecedido pelo compromisso, satisfação e confiança (Lang & Lawson, 2013; Brown *et al.*, 2005; Ranaweera & Prabhu, 2003; Hennig-Thurau *et al.*, 2002; Harrison-Walker, 2001).

A comunicação boca a boca é caracterizada como uma comunicação oral entre um recetor e um comunicador/emissor para transmitir opiniões, comentários e informação onde o recetor percebe a mensagem como não-comercial, em relação a uma marca, produto ou serviço (Trusov, Bucklin & Pauwels, 2009; Leskovec *et al.*, 2007; Engel *et al.*, 2001). Para Steffes & Burgee (2009) é uma conversa íntima onde o remetente e o destinatário de uma mensagem estão familiarizados um com o outro, havendo a capacidade por parte do destinatário de julgar a credibilidade do remetente o que aumenta a confiança sobre a mensagem. A experiência prévia vivenciada pelo comunicador fornece uma maior credibilidade que

qualquer outra fonte de informação devido à falta de motivos financeiros e à existência de semelhança de situações entre o comunicador e o destinatário (Oliver, 2010).

A comunicação boca a boca é reconhecida por vários investigadores como uma fonte fundamental de informação para os consumidores (Steffes & Burgee, 2009) e uma ferramenta poderosa para organizações incluindo as IES (Casidy, 2014; Lang & Lawson, 2013). Considerando o conceito de comunicação boca a boca no Ensino Superior, Casidy (2014) e Lang & Lawson (2013) afirmam que esta está relacionada com a forma como os *alumni* conversam com os seus amigos e familiares sobre a IES.

Pela sua relevância sistematizou-se, na Tabela 6, a perspetiva de vários autores sobre a caracterização da comunicação boca a boca.

Tabela 6 - Comunicação Boca a Boca

Autor(es)	Caracterização da comunicação boca a boca ³⁴
Whyte (1954:204)	<i>the most powerful force shaping consumer behavior</i>
Arndt (1967c:1997)	<i>the dominant decision clincher</i>
Arndt (1967b:8)	<i>almost irresistible</i>
Bendapudi & Berry (1997:30)	<i>ultimate test of the customer's relationship</i>
Mangold <i>et al.</i> (1999:73)	<i>a dominant force in the marketplace</i>
Brown <i>et al.</i> (2005:123)	<i>may be among the most important</i>
Trusov <i>et al.</i> (2009:96)	<i>the gift that keeps on giving</i>
Lang & Lawson (2013:378)	<i>the most trusted and most reliable source of information</i>

Baseada em Lang & Hyde (2013)

Pelo exposto na Tabela 6 pode verificar-se a unanimidade de opiniões dos autores sobre a grande importância dada à comunicação boca a boca. Pela observação da evolução das datas dos trabalhos dos autores estudados e referenciados na Tabela 6, a relevância deste tipo de comunicação mantém-se inalterável ao longo dos anos.

Uma das funções do Marketing é construir uma base de consumidores leais, valor intangível que assegura a sustentabilidade das instituições no contexto em que se inserem (Kotler, 2006). No contexto do Marketing do Ensino Superior, a lealdade dos *alumni*, é essencial para as IES alcançarem vantagens competitivas perante o mercado, fortalecer o seu posicionamento, construir a sua imagem (Draپیńska, 2012) e assegurar a sustentabilidade das instituições. Também Hennig-Thurau *et al.* (2001) defenderam que para a sustentabilidade das IES a lealdade concretizada pelo retorno dos *alumni* a cursos de pós-graduação seria o principal objetivo a atingir pelas mesmas. O estudo realizado por Elliott & Shin (2002) corrobora esta ideia de ligação entre a lealdade, a sustentabilidade e a competitividade. Os autores concluem que a retenção dos estudantes de modo a permanecerem na instituição durante todo o tempo do seu curso assegurando o financiamento constante, os esforços de recrutamento de novos estudantes e o retorno dos *alumni* para prosseguir a sua formação

³⁴ *Word of mouth communication* (WOM)

académica constituem suportes para a sustentabilidade das IES, ideias secundadas por Lang & Lawson (2013) e por Brown (2006).

Dos resultados dos estudos realizados pelos autores supramencionados pode concluir-se que o comportamento de lealdade dos *alumni* é um fator importante para a sustentabilidade das IES. Esta envolve, assim, uma intenção identificável de comportamento de lealdade podendo, na perspetiva das instituições, ter subjacente o apoio financeiro (Rojas-Méndez *et al.*, 2009). Schlesinger *et al.* (2015) e Rojas-Méndez *et al.* (2009) são unânimes a afirmarem que *alumni* participativos de uma forma ativa na produção do serviço educacional e apoiantes da sua instituição através de doações constituem manifestações importantes de lealdade para com a instituição de formação. Estudos desenvolvidos por Gaier (2005), Monks (2003) e Clotfelter (2001) concluem que os *alumni* mais satisfeitos com o seu período de formação académica têm uma maior probabilidade (2.6%) para contribuírem financeiramente para a sua instituição de formação. Tsao & Coll (2005) confirmam estes resultados concluindo que a satisfação com a formação académica é estatisticamente significativa na intenção da doação, o que constitui uma demonstração do comportamento de lealdade. Os apoios financeiros provenientes dos *alumni*, ainda, não têm tradição na sociedade portuguesa, mas são muito comuns nas IES americanas. Assim, o pedido de doações dessas IES aos seus *alumni*, nomeadamente, pelas respetivas associações verifica-se, entre outras, nas conceituadas universidades de Yale³⁵, Harvard³⁶ e Boston³⁷ onde as doações constituem uma prática usual.

Numa outra perspetiva financeira, as referências positivas, fornecidas pelos *alumni*, sobre o serviço prestado pela instituição reduzem o custo de captação de novos estudantes, pois o novo estudante já chega com uma opinião mais positiva acrescida de um grau de confiança prévia, porque alguém que ele confia lhe fez essa recomendação. Neste contexto economicista, a lealdade dos *alumni* constitui uma vantagem competitiva estratégica, porque a procura de novos alunos é mais dispendiosa do que manter os já existentes (Kotler & Keller, 2012).

Em suma, e de acordo com o estudado, a lealdade dos *alumni* tem impacto, quer a curto, quer a longo prazo nas Instituições de Ensino Superior pelo fortalecimento do posicionamento, pela competitividade, pela sustentabilidade, pela imagem e pela reputação institucional que gera no contexto em que se inserem.

A lealdade dos *alumni*, tendo subjacente uma atitude de orgulho e afeto (Drapíńska, 2012), manifesta-se pelo comportamento de retorno à sua IES traduzida não só pela frequência de cursos, mas também pela participação em eventos científicos ou lúdicos que constituem a vida académica, no apoio financeiro e na ajuda à tomada de decisões e à resolução de

³⁵ <http://giving.yale.edu>;

³⁶ <http://alumni.harvard.edu/give>

³⁷ <http://www.bu.edu/alumni/support-bu/>

problemas na sua esfera de ação. A lealdade dos *alumni* manifesta-se, também, pelo comportamento de recomendação da IES a outros estudantes e potenciais candidatos, através da transmissão boca a boca de informações positivas e partilha de vivências.

A satisfação com a formação académica, o serviço prestado, a reputação da IES e o envolvimento dos *alumni* são os fatores mais importantes que promovem a lealdade. Conjuntamente a política social, a interação com os profissionais das IES e a confiança são fatores relevantes.

O objetivo das IES será, não só atingir a satisfação com a formação académica para encorajar a lealdade dos estudantes enquanto matriculados, mas também encorajar os *alumni* a participar na vida da academia criando o compromisso subjacente à lealdade, estabelecendo *networks* fortes, fornecendo informação atualizada sobre as atividades das instituições, ouvindo e gerindo expectativas. Este objetivo é essencial para as instituições, porque os estudantes satisfeitos, estando na situação de *alumni*, continuarão a apoiar a sua instituição formativa.

Promover a lealdade dos *alumni*, constituindo esta um importante objetivo a alcançar, não é fácil e requer tempo, recursos, estudos, análise, reflexão e implementação proativa, o que reforça a necessidade da implementação da orientação e das ferramentas de Marketing nas IES.

Apesar dos múltiplos contributos e da diversidade conceptual sobre o comportamento de lealdade, não invalida que este possa ser considerado por H. Alves & Raposo (2007b) como um conceito insuficientemente estudado no Ensino Superior. Consequentemente, é relevante estudar a relação entre a satisfação com a formação académica adquirida e o comportamento de lealdade, quer na vertente do retorno, quer na vertente de recomendação.

4. Metodologia

Este capítulo descreve a operacionalização da investigação sobre a relação entre satisfação com a formação académica por parte dos *alumni* e a lealdade que estes demonstram para com a instituição que os formou. Para atingir o objetivo proposto, iniciou-se no quadro teórico a fundamentação conceptual, como é recomendado por Hair *et al.* (2010); Duarte (2005); Malhotra (2005); H. Alves (2003). Neste capítulo da Metodologia retoma-se o plano de investigação enunciado na Introdução deste estudo, descrevem-se os procedimentos para a elaboração e validação do instrumento de recolha de dados, bem como o processo de administração do mesmo. Por fim, descrevem-se e fundamentam-se os procedimentos para a recolha e análise dos dados.

O esquema gráfico desta investigação apresentado na Figura 7 sistematiza as diferentes fases do percurso investigativo seguido, pretendendo-se expor de uma forma articulada e coerente a estrutura da investigação global efetuada.

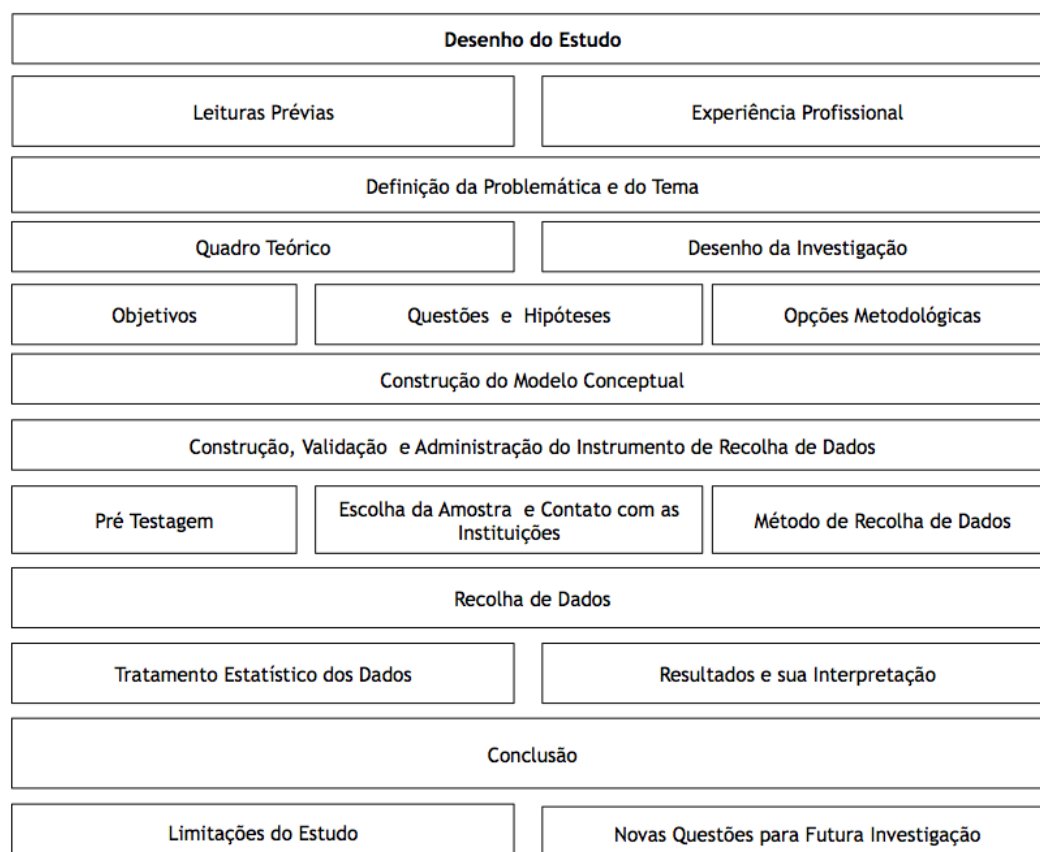


Figura 7 - Percurso Heurístico da Investigação

Baseada em Hair *et al.* (2010); Malhotra (2005); Duarte (2005) & H. Alves (2003)

4.1. Plano de Investigação

A presente investigação pretendeu analisar a importância da satisfação com a formação académica dos *alumni* dos cursos de Marketing, na tradução de comportamento de lealdade para com a instituição de formação.

Com base neste objetivo geral, formularam-se os objetivos específicos seguintes:

- fornecer uma panorâmica da realidade nacional sobre a oferta formativa em Marketing, a nível do Ensino Superior e sobre os desafios atuais que este enfrenta;
- identificar os preditores que influenciam o comportamento de lealdade;
- analisar a contribuição da satisfação com a formação académica, para a satisfação profissional, para a imagem da IES e para o comportamento de lealdade;
- alertar para a importância da implementação do Marketing nas Instituições de Ensino Superior;
- Evidenciar a importância dos *alumni* como público alvo relevante nas IES;
- recomendar novas práticas promotoras de satisfação com a formação académica para responder às exigências do mercado de trabalho e estimular o comportamento de lealdade.

Partindo da problemática, da revisão da literatura e da reflexão sobre os conceitos apresentados pelos autores, coloca-se como questão principal desta investigação saber:

Qual a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni* do 1º ciclo dos cursos de Marketing e o comportamento de lealdade relativamente à Instituição de Ensino Superior?

Decorrendo desta questão principal consideraram-se quatro sub-questões de investigação:

- i. A satisfação profissional é influenciada pela satisfação com a formação académica?
- ii. Qual a influência da imagem da IES na satisfação com a formação académica?
- iii. De que forma a imagem da IES contribui para o comportamento de lealdade?
- iv. Qual o impacto da satisfação profissional no comportamento de lealdade?

4.2. Modelo Conceptual

Para a construção do modelo conceptual base desta investigação com vista a explorar o modo como a satisfação com formação académica recebida nas IES tem impacto no comportamento de lealdade, seguiu-se uma abordagem que começou com o estudo teórico sobre o tema através da leitura/análise de artigos científicos publicados na área de estudo e em áreas conexas. A construção do quadro teórico foi suportada, essencialmente, no âmbito do Marketing no Ensino Superior, nos conceitos da imagem institucional, da satisfação e da lealdade e dirigida no sentido de aprofundar e refletir os conceitos que se apresentam como

fundamentais para a elaboração do modelo conceptual e posterior análise e discussão dos resultados.

Foram, também, consultados e recolhidos na literatura dados secundários para enquadramento do setor do Ensino Superior em Portugal e do ensino do Marketing de forma a contextualizar a situação das instituições que ministram cursos na área de Marketing.

Apresenta-se na Figura 8 o modelo conceptual que serviu de base à investigação e que mostra os constructos e as relações a estudar em consonância com o quadro teórico, os objetivos e as questões de investigação. A partir deste pôde compreender-se a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni* e o seu comportamento de lealdade nas suas duas componentes - recomendação e retorno - para com a sua Instituição de Ensino Superior e o modo como a imagem da mesma e a satisfação profissional podem influenciar aquela relação.

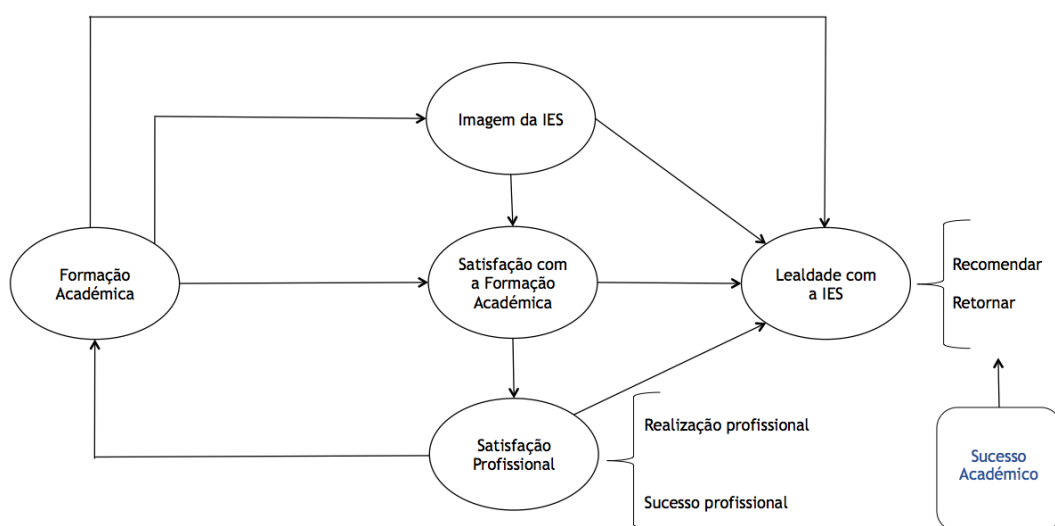


Figura 8 - Modelo Conceptual

De modo a encontrar uma possível relação estatisticamente significativa entre os constructos em estudo (Figura 10), tendo como referencial o modelo conceptual pré-definido e expresso na Figura 8, relacionaram-se as hipóteses de trabalho com os constructos que se pretendem investigar. Os constructos em estudo, as hipóteses a testar e as questões do instrumento de investigação estão expressas na Tabela 7.

Tabela 7 - Hipóteses de Trabalho

Trajetória	Hipótese	Questão	Autores
Formação Acadêmica	Imagem	H1 - A formação acadêmica contribui para Imagem da IES	Dean (1990);
	Lealdade	H2 - A formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação	Duarte, Alves & Raposo (2010);
	→ Lealdade retorno	H3 - A formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno à IES	Quesão 9 e 10 Diem & Ha (2013)
	Satisfação Formação	H4 - A formação acadêmica contribui para a satisfação com a formação	Diem & Ha (2013)
Imagem	Lealdade	H5 - A Imagem da IES influencia o comportamento de lealdade pelo retorno à IES	Greenhaus, Collins & Shaw (2003);
	→ Lealdade retorno	H6 - A Imagem da IES influencia o comportamento de lealdade pela recomendação	Brown & Mazzarol (2009)
	Satisfação Formação	H7 - A Imagem da IES influencia a satisfação com a formação acadêmica	Stevens, McConkey, Cole & Clow (2008); Helgesen & Nesset (2007)
	Sucesso Profissional	H8 - A realização profissional colabora no sucesso profissional	Agapito (2012);
Realização Profissional	→ Satisfação Profissional	H9 - A realização profissional contribui para a satisfação profissional	Costa (2011);
	Lealdade	H10 - A satisfação com a formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação	Duarte <i>et al.</i> (2012); Casidy (2014a, 2014b);
	→ Lealdade retorno	H11 - A satisfação com a formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno à IES	Hayes (2008) Duarte <i>et al.</i> (2010)
	Formação Acadêmica	H12 - A satisfação profissional influencia a formação acadêmica	C. Fisher, (2010);
Satisfação Profissional	Lealdade	H13 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação	Jing, Xin & Yongqiang (2008);
	→ Lealdade retorno	H14 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno à IES	Vila & Garcia-Mora (2005);
	Satisfação Formação	H15 - A satisfação profissional é influenciada pela satisfação com a formação	C. Fisher (2003); Judge, Thoresen, Bono & Patton (2001);
	Sucesso Profissional	H16 - O sucesso profissional contribui para a satisfação profissional	Spurk, Kauffeld, Barthauer, & Heinemann (2015); Agapito (2012); Costa (2011); Greenhaus, Collins & Shaw (2003)

4.3. Instrumento de Recolha de Dados

Nesta investigação recorreu-se ao inquérito por questionário como método de recolha de dados por permitir a obtenção de um número de respostas de um grupo alvo alargado, como recomendam Quivy & Campenhoudt (1998). Segundo Tuckman (2000), o inquérito por questionário é usado para transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa ou sujeito, com vista ao seu tratamento quantitativo. O “objetivar” da informação, característico da quantificação, permite a captação de forma apropriada dos aspetos contabilizáveis dos fenómenos (Ferreira, 2005) servindo para “criar a distância julgada essencial à produção de conhecimento objetivo procurando eliminar a visão subjetiva, quer do investigador, quer dos sujeitos do estudo” (Santos, 1989:125).

Sendo o inquérito por questionário um registo escrito de recolha de dados, constituído por questões padronizadas, estruturadas e sequenciais e administrado sem a presença do inquiridor (Vilelas, 2009) é necessária uma atenção especial na sua preparação e organização. O inquérito por questionário autoadministrado implica a impossibilidade de esclarecer dúvidas em relação às questões formuladas. Em contrapartida, com a ausência do inquiridor eliminam-se possíveis distorções provocadas pelo modo de falar ou de enfatizar as palavras, ou inibições no inquirido provocadas pela presença física de terceiros (Vilelas, 2009).

Para a construção do inquérito por questionário, utilizaram-se diferentes fontes de informação o que permitiu obter um instrumento adaptado à realidade do grupo alvo, aos objetivos e às questões de investigação do estudo.

Embora estando-se consciente que não há questionários perfeitos (Ferreira, 2005), procurou-se analisar cuidadosamente o número de itens a incluir, as vantagens e as desvantagens da escolha dos itens ou grupo de itens e o respetivo formato. Foi, também, ponderado o tipo de resposta esperada, a escolha da amostra, os procedimentos a seguir para o pré-teste, a administração do instrumento de recolha de dados e a codificação dos dados.

Para que o inquérito por questionário seja eficaz é necessário assegurar que as perguntas sejam relevantes, teoricamente pertinentes e adequadas aos respondentes de modo que os dados recolhidos permitam responder aos propósitos do estudo (Tuckman, 2000). Para a construção do instrumento de recolha de dados, seguiram-se as principais recomendações de Malhotra (2004), nomeadamente que as questões fossem fundamentadas na literatura, fosse realizada uma revisão das hipóteses para concluir se estas poderiam ser testadas e a utilização de uma linguagem neutra, simples, clara e objetiva por forma a não influenciar o respondente. Assim, para a formulação dos itens, que constituiu uma etapa crucial para a elaboração do instrumento de investigação, teve-se o cuidado de utilizar uma linguagem fluente, sem ambiguidades, nem duplos sentidos e adequada à amostra. Teve-se, também, o cuidado que os itens fossem objetivos, tivessem o mesmo significado para todos os

respondentes e fossem simples de serem respondidos não podendo ser recusados por falta de conhecimento. As questões foram avaliadas através de escala tipo Lickert em que os respondentes tinham de escolher uma posição entre uma ordenação de 5 níveis de respostas. Na Tabela 8 apresenta-se a organização do questionário indicando as questões, o tipo de resposta e o número de itens para cada grupo de questões.

Tabela 8 - Organização do Inquérito por Questionário

Grupo de questões	Questão	Tipo de resposta	Nº de itens
Percurso Académico	1 a 8	Escolha múltipla	8
Formação Académica	9	Escala Lickert 5 pontos	10
Satisfação com a Formação Académica	10	Escala Lickert 5 pontos	10
Realização Profissional	11	Escala Lickert 5 pontos	6
Satisfação Profissional	12	Escala Lickert 5 pontos	7
Sucesso Profissional	13	Escala Lickert 5 pontos	5
Lealdade para com a Instituição de Ensino Superior pelo Retorno	14 a); 14 b); 14 c); 14 d); 14 e); 14 f); 15 a)	Escala Lickert 5 pontos	7
Lealdade para com a Instituição de Ensino Superior pela Recomendação	15 b); 15 c); 15 d); 15 e)	Escala Lickert 5 pontos	4
Imagem da Instituição de Ensino Superior	16	Escala Lickert 5 pontos	8
Situação Profissional Atual	19 a 23	Escolha múltipla	5
Reconhecimento Profissional	24 - 27	Escolha múltipla	7
Caracterização Biográfica	28 - 29	Escolha múltipla	2

Nas informações fornecidas aos inquiridos no início do inquérito por questionário, contextualizou-se o estudo e forneceu-se indicações curtas, claras e precisas sobre o modo de preenchimento, assegurando-se o anonimato dos respondentes e a confidencialidade dos dados.

O questionário é composto por 12 grupos de questões com um total de 79 itens tendo havido o cuidado de equilibrar o seu número em relação à relevância para a investigação. O primeiro grupo é destinado a caracterizar o percurso académico dos respondentes. No segundo, procura-se perceber como decorreu a formação académica inicial e os contributos desta para os respondentes a nível individual e profissional. O terceiro grupo foca-se na satisfação, realização e sucesso profissional. Nos grupos seguintes questionam-se os aspetos relacionados com as intenções de retorno e de recomendação da instituição bem como o conhecimento da opinião dos *alumni* relativamente à imagem da IES que frequentaram. Nos grupos 10, 11 e 12 respetivamente, pretendeu-se conhecer o percurso profissional dos respondentes, a forma com este se desenvolveu, o reconhecimento profissional recebido. No último pretendeu-se caracterizar biograficamente os participantes no estudo.

4.4. Definição da População e da Amostra

Segundo a informação publicada pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, e desde 2002/2003 até 2013/2014, as Instituições de Ensino Superior participantes formaram 3.406 diplomados em Marketing. Não foi possível obter dados anteriores a 2002.

O Gráfico 7 apresenta a evolução do número total de diplomados em Marketing por ano letivo, tendo por base as cinco instituições que em Portugal conferem o grau de licenciatura e que participaram neste estudo (IPLeiria; IPPortalegre; IPAM; UA; UBI). Os dados sugerem uma oscilação com tendência decrescente do número de diplomados que pode ser uma consequência, entre outras, das dificuldades que as IES têm enfrentado ao longo destes últimos anos com a diminuição de candidatos para frequentar o Ensino Superior, bem como outros fatores já referenciados no enquadramento teórico.

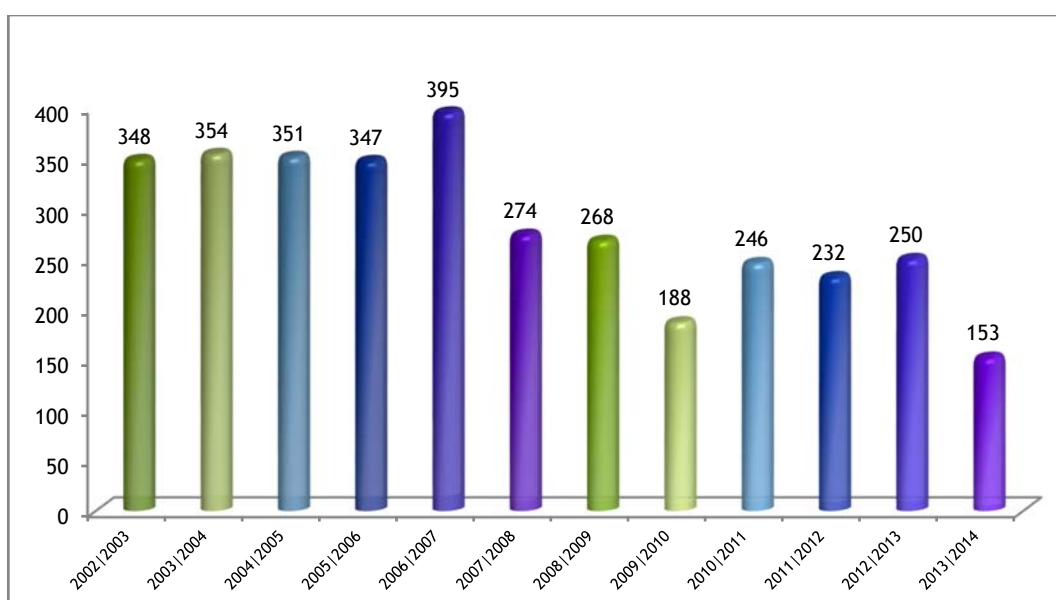


Gráfico 7 - Total de Diplomados nos Cursos de Marketing - Instituições Participantes - 2002/2014

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Nesta investigação tomou-se como base o ano de 2008/2009, ano a partir do qual se iniciou a recolha de informação, porque se pretendeu que todas as instituições participantes tivessem, nessa data, diplomados em Marketing.

Os dados permitem verificar que as instituições sentiram oscilações com tendências de decréscimo, a partir de 2009/2010 em comparação com os anos anteriores. Apresenta-se no Gráfico 8 o número de diplomados em Marketing a partir do ano base considerado para a recolha de dados neste estudo, por instituição participante.

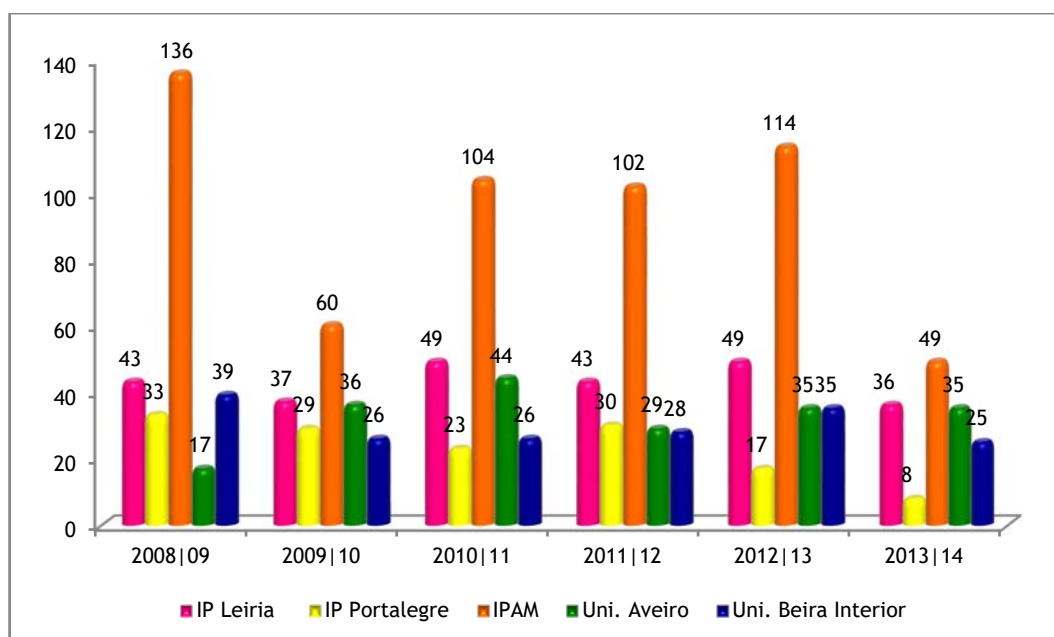


Gráfico 8 - Diplomados no Curso de Marketing por Instituição Participante - 2008/2014

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

A partir dos dados do Gráfico 8 calculou-se o número de diplomados que poderiam participar no estudo o que, segundo dados da DGEEC, atingiria um total de 1.337 diplomados. Todavia, apesar de se pretender abarcar uma amostra alargada, tomou-se consciência das várias limitações e das restrições operacionais referentes à administração do inquérito por questionário.

Tuckman (2000) refere que numa investigação, a definição do grupo alvo deve ter como base a disponibilidade dos sujeitos ou participantes e estar de acordo com as condições em que decorre o estudo. Nesta investigação escolheram-se os *alumni* das instituições participantes que já se encontravam no mercado de trabalho e que manifestaram disponibilidade para participarem no estudo. A amostra foi, pois, de conveniência, uma vez que foi obtida através de um procedimento não-aleatório (Tuckman 2000). O princípio da não manipulação foi respeitado, pois só colaboraram os *alumni* que quiseram. Também, o respeito pela confidencialidade e pelo anonimato esteve sempre presente.

A amostra seguiu as recomendações de Tuckman (2000) referidas anteriormente e estando sujeita às limitações de cada instituição participante para contactar os seus *alumni*, num total de 1.130, dos possíveis 1.337 diplomados existentes. Estes dados indicam que as instituições não possuíam meios de contactar todos os *alumni* do curso de Marketing. Verificou-se, também, que alguns dos contactos disponibilizados estavam desatualizados, uma vez que 28 *emails* foram devolvidos. O conjunto dos possíveis respondentes foi, portanto, constituído por 1.102 sujeitos.

4.5. Recolha de Dados e Validação do Inquérito por Questionário

O inquérito por questionário foi pré testado num grupo de 12 sujeitos que faziam parte do grupo alvo, mas que não fizeram parte do estudo. A investigadora esteve presente nas sessões de pré-teste do instrumento, controlando o tempo de resposta, anotando todas as hesitações, os esclarecimentos pedidos a eventuais dúvidas, percecionando a pertinência das observações e reparos que poderiam constituir elementos para a respetiva reformulação tendo como objetivo a redação definitiva dos itens. Antes da administração do questionário houve a preocupação de eliminar ou de reformular todos os itens que suscitaram dúvidas de interpretação e compreensão aquando do teste.

Foram utilizados métodos estatísticos para determinar a validade e fiabilidade das escalas utilizadas no instrumento de recolha de dados. Assim, para estimar a fiabilidade entre as questões que compõem o instrumento de investigação usou-se o cálculo estatístico *Alpha de Cronbach*³⁸, desenvolvido por Lee J. Cronbach, em 1951.

Para a administração do instrumento de recolha de dados foram realizados contatos prévios com os responsáveis das instituições, para apresentar o estudo e assegurar a disponibilidade de participação. Todas as instituições selecionadas anuíram de imediato em participar por considerarem os resultados importantes. Foi solicitado às instituições participantes que enviassem um texto por *email* aos respetivos *alumni* (Anexo 2) solicitando a sua participação para responder ao inquérito por questionário onde era incluído o *link* para o envio da resposta (<https://webx.ubi.pt/survey/index.php?sid=19774&lang=pt>).

Este pedido às instituições foi reforçado para que o inquérito por questionário fosse enviado, também, através das redes sociais, como recomenda Hair *et al.* (2010), nomeadamente no *Facebook* e no *LinkedIn*, uma vez que havia grupos de *alumni* das instituições participantes, constituídos nestas plataformas. Este procedimento traduziu-se no autopreenchimento do instrumento de recolha de dados, via *online*, através da plataforma LINESURVEY pelos *alumni* dos cursos de Marketing das instituições participantes já referidas, desde 2008/2009. A utilização da plataforma LINESURVEY permitiu descarregar um ficheiro contendo todos os dados recolhidos para um ficheiro compatível com o programa de análise estatística SPSS - versão 22 (*Statistical Package for Social Sciences*). Procedeu-se à extração desse ficheiro e à importação das observações no programa estatístico de forma a iniciar o tratamento dos dados.

³⁸ Valores de referência numa escala de 0 a 1: valores > 0,9 Excelente; valores > 0,8 a 0,9 Bom; valores > 0,7 a 0,8 Aceitável; valores > 0,6 a 0,7 Questionável; valores > 0,5 a 0,6 Pobre; valores < 0,5 Inaceitável (George & Mallery, 2013)

Optou-se pela técnica de preenchimento do instrumento *online* como forma de recolha de dados havendo, contudo, a consciência que esta técnica apresenta alguns riscos. A vantagem da utilização do correio eletrónico, *email*, como forma de contato, foi a possibilidade de alcançar os *alumni* dispersos por vários países, de forma mais rápida, com um menor custo de envio e facilidade de tratamento sendo que os dados recolhidos ficaram automaticamente organizados e prontos para a análise estatística (Hair *et al.*, 2010; Pinheiro & Silva, 2004). O facto de se ter optado pelo *email* como meio privilegiado para contatar os respondentes decorre da convicção partilhada com o defendido por Pinheiro & Silva (2004:527) de que “com a utilização do *email* há uma maior probabilidade de se recolher mais informação”.

O inquérito por questionário esteve disponível para preenchimento de 07 de junho a 31 de julho de 2016. Foram efetuados vários reforços de pedidos de resposta, como recomendam Bravo (2001) e Tuckman (2000). Nesta lógica, repetiu-se o pedido num intervalo de tempo compreendido entre duas semanas a um mês, para obter mais respostas.

No final do período estipulado para o preenchimento do inquérito por questionário, foram obtidas de 1.102 *alumni*, 355 respostas, correspondendo a uma percentagem de resposta de 32,21%, de que resultaram 224 respostas válidas, por só estas corresponderem ao preenchimento total do instrumento. A percentagem de resposta dos inquéritos por questionário recebidos completos, portanto válidos, foi de 20,33%.

O Gráfico 9 apresenta o número de questionários enviados pelas instituições, o número de questionários recebidos pelos *alumni*, o número de respostas obtidas e o número de questionários considerados válidos, por instituição participante.

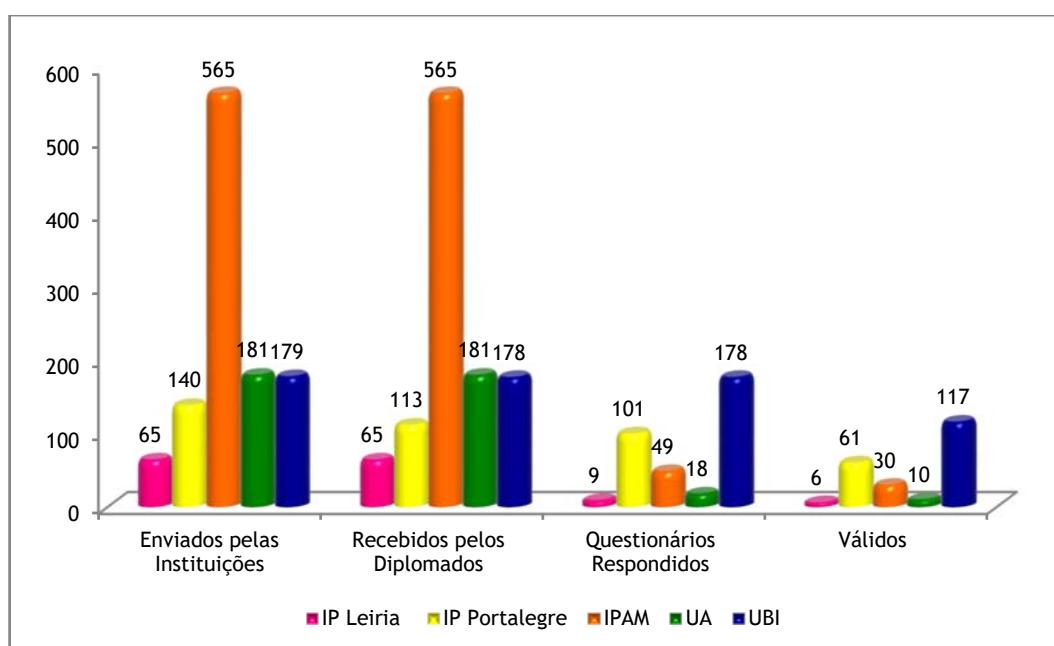


Gráfico 9 - Número de Questionários Enviados/Recebidos/Respondidos/Validados

Considera-se que a percentagem de respostas obtida está situada entre o razoável e o bom, uma vez que, de acordo com Alreck (1995:35), “uma percentagem de 30% constitui uma percentagem de retorno rara, sendo que uma percentagem normal se situa entre os 5% a 10%”. Corrobora esta indicação Fox (1987) que refere que poucas vezes o número de inquéritos recolhidos ultrapassa os 50% e, em particular, na investigação social não é maior do que 30%.

4.6. Procedimentos de Análise de Dados

A análise estatística dos dados foi feita utilizando o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e o SmartPLS 3.0 (*Partial Least Squares*). Optou-se pela utilização de modelo reflexivo de equações estruturais, nomeadamente o *Partial Least Squares* (PLS) aplicando-se a técnica estatística multivariada para estimar as relações causa efeito entre constructos (Henseler, Hubona & Ray, 2016). Com vista à aplicação da técnica PLS *path modeling*, existe uma regra prática para o cálculo da dimensão mínima aconselhável da amostra: “usar 10 observações por variável, com um mínimo de 100 sujeitos da amostra total” (Marôco, 2010:26; Schumacker & Lomax, 2004; Crocker & Algina, 1986). Para encontrar o número mínimo da amostra observa-se a representação gráfica do modelo e determina-se (i) o bloco com o maior número de indicadores formativos (isto é, a maior equação do modelo de medição) ou (ii) a variável latente dependente com maior número de variáveis latentes independentes que nela convergem. Aplica-se a regra de 10 observações por indicador, ou seja, neste caso específico, será dado pelo produto de 10 observações multiplicando o valor máximo entre (i) e (ii) (Henseler, Hubona & Ray, 2016); Duarte, 2005; Chin & Newsted, 1999; Crocker & Algina, 1986). Observando o modelo estrutural do estudo e aplicando a regra mencionada, verifica-se que a dimensão da amostra cumpre com os requisitos expressos.

Optou-se por utilizar a estrutura de um modelo de equações estruturais reflexivo, uma vez que “as variáveis latentes refletem-se nas variáveis manifestas” (Marôco, 2010:23). O procedimento para a avaliação deste tipo de modelos difere dos modelos formativos, sendo que para estes últimos utiliza-se a análise de regressão nas componentes principais. A aplicação deste método tem a vantagem de poder ser utilizado com pequenas amostras em termos de robustez de estimativa e poder estatístico (Hair, Ringle & Sarstedt, 2013; Reinartz *et al.*, 2009). Segundo Marôco (2010:25), “a análise de modelos reflexivos com as equações estruturais desenrola-se num conjunto de etapas sucessivas e de complexidade crescente”. Numa primeira fase prepara-se o modelo a estudar uma vez que este tipo de aplicação estatística tem a sua génese no referencial teórico em estudo. Na segunda fase procede-se ao trabalho estatístico, propriamente dito, que culmina com a aceitação ou rejeição do modelo. Pode verificar-se as várias etapas na Figura 9.

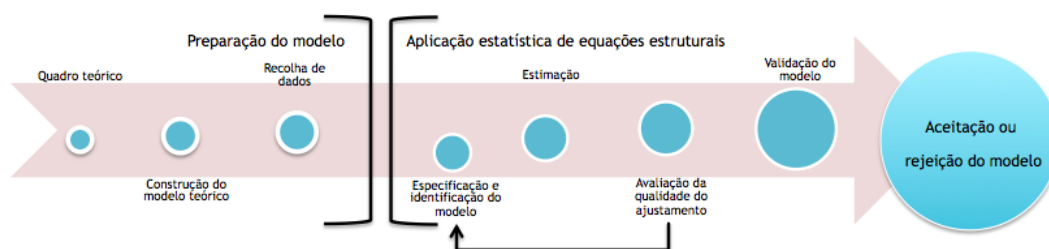


Figura 9 - Etapas da Análise de Equações Estruturais

Baseada em Marôco (2010)

O PLS é, muitas vezes, utilizado para a avaliação da satisfação com produtos e/ou serviços, através da análise das relações causais entre variáveis latentes (Fornell *et al.*, 2002). Tem sido amplamente aplicado na investigação das ciências sociais, da gestão e do Marketing como uma técnica de análise multivariada (Henseler *et al.*, 2014; Hair, Ringle & Sarstedt, 2013; Hair *et al.*, 2012; Hair *et al.*, 2012a; Peng & Lai, 2012; Ringle *et al.*, 2012; Lee *et al.*, 2011; Henseler *et al.*, 2009; Sosik *et al.*, 2009). A teia de relações que resulta desta análise permite compreender o comportamento das variáveis presentes no modelo em estudo (Henseler, Hubona & Ray, 2016; Hair *et al.*, 2014).

A escolha do PLS baseia-se na natureza do estudo e com o objetivo específico de prever o comportamento de lealdade e os fatores contributivos do mesmo. Conceptualmente e na prática, aplicar o PLS é semelhante a utilizar a análise de regressão múltipla, cujo objetivo é maximizar a variância explicada nos constructos dependentes e, adicionalmente, avaliar a qualidade dos dados baseado nas características do modelo de medição (Hair, Ringle & Sarstedt, 2011).

O PLS é formalmente definido por dois conjuntos de equações lineares:

- o modelo de medição (*outer model*) que especifica as relações entre os constructos e as suas variáveis manifestas;
- o modelo estrutural (*inner model*) onde são especificadas as relações entre constructos (Henseler, Hubona & Ray, 2016).

Para se poder validar o modelo em estudo, há que determinar as relações entre cada constructo e os seus indicadores, conhecer a contribuição de cada indicador no constructo associado, bem como conhecer o conjunto de indicadores que representam esse mesmo constructo. Apesar do PLS estimar os parâmetros do modelo de medição e do modelo estrutural conjuntamente, os resultados foram analisados e interpretados em duas etapas, conforme recomendam Hair *et al.* (1998) e Gerbing & Anderson (1988). Primeiramente examinou-se a fiabilidade e a validade do modelo de acordo com os critérios de avaliação associados com as especificações dos modelos reflexivos, seguindo-se a avaliação do modelo estrutural (Henseler, Hubona & Ray, 2016; Hair *et al.*, 2011; Duarte, 2005).

O processo de estimação dos parâmetros do modelo em PLS é feito por quatro passos: (i) um algoritmo iterativo que determina os *composite scores* para cada constructo; (ii) uma correção de atenuação para os constructos que estão modelados como fatores; (iii) estimação de parâmetros; (iv) *bootstrapping* para teste de significância estatística (Henseler, Hubona & Ray, 2016).

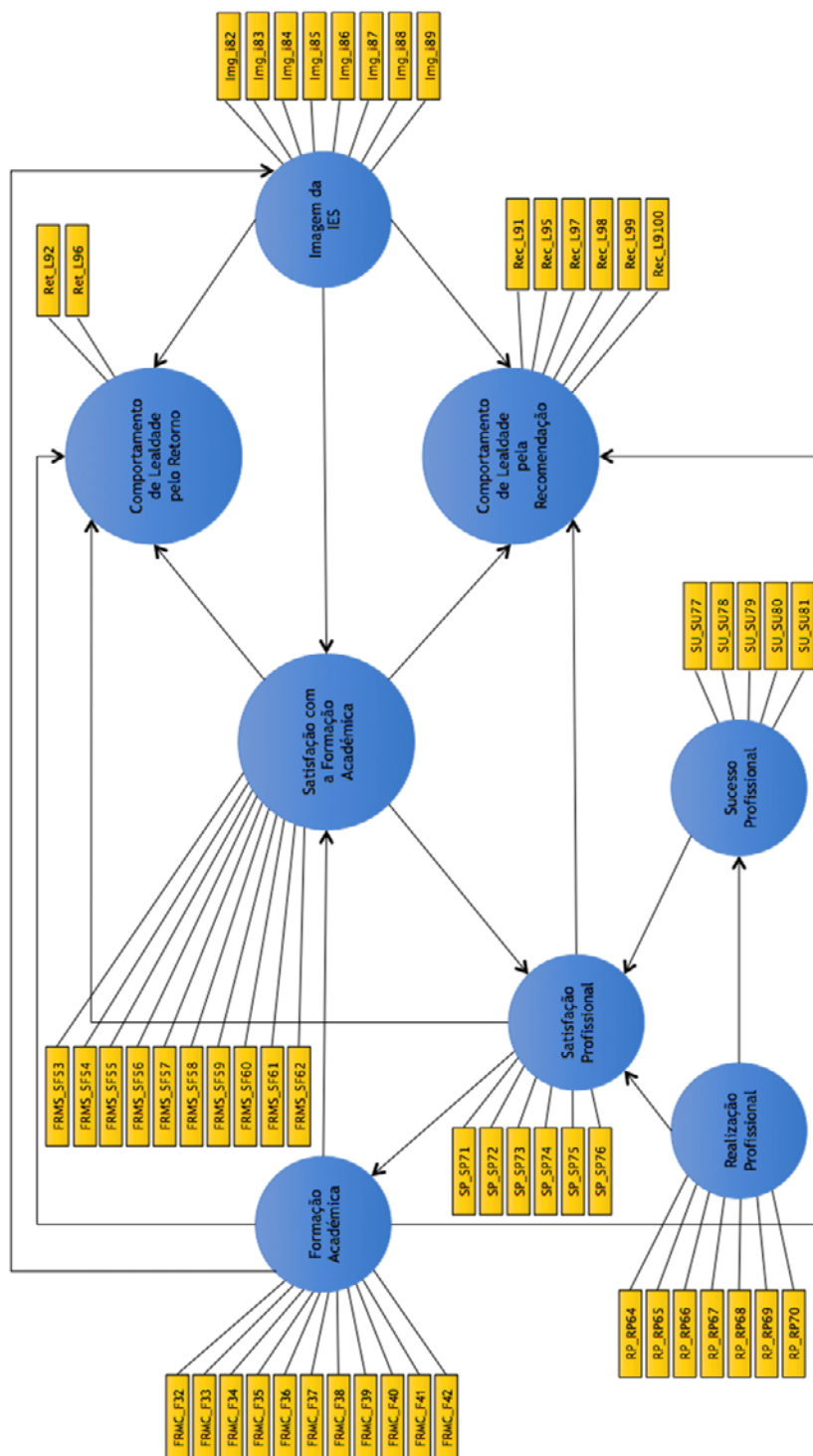


Figura 10 - Exemplo de Modelo de Equação Estrutural em PLS

Baseada em Henseler, Hubona & Ray (2016); Hair *et al.* (2011); Marôco (2010)

Desta forma, e de acordo com o sugerido por Henseler, Hubona & Ray (2016), foram aplicados os procedimentos estatísticos descritos na Tabela 9:

Tabela 9 - Critérios de Avaliação para Modelos Reflexivos

Avaliação Geral do Modelo	
Teste de Ajuste do Modelo (<i>Estimated Model</i>)	SRMR < 0.08
Modelo de Medição	
Composição Confirmatória e/ou Análise Fatorial (<i>Estimated Model</i>)	SRMR < 0.08
Internal Consistency Reliability	Cronbach's alpha > 0.7; Dijkstra-Henseler's pA > 0.7 Dillon-Goldstein's pc > 0.7 Composite Reliability entre 0.7 and 0.9;
Confiabilidade do Indicador	Indicator loadings = > 0.708
Validade Convergente	Average Variance extracted (AVE) > 0.5
Validade Discriminante	Fornell-Larcker O AVE de cada constructo deve ser superior ao quadrado das correlações com todos os outros constructos Cross-loadings - É esperado que o loading de cada indicador seja superior a todos os seus cross loadings Heterotrait monotrait ratio of correlations (HTMT) Se o valor de HTMT < 1, a validade discriminante é estabelecida entre dois constructos reflexivos
Modelo Estrutural	
Variáveis Endógenas	R ² , adjusted R ²
Efeito Direto	Path coefficient (absolute size, sign) Significance (p-value, confidence interval) Effect size
Efeito Indireto	Coefficient (absolute size, sign) Significance (p-value, confidence interval)
Efeito Total	Coefficient (absolute size, sign) Significance (p-value, confidence interval)

Baseado em Henseler, Hubona & Ray (2016); Hair *et al.* (2014); Marôco (2010); George & Mallery (2003); Hair *et al.* (1998)

A aplicação destes critérios permite a avaliação das relações entre os constructos bem como a avaliação da capacidade explicativa dos modelos.

Em suma, os procedimentos de construção, os critérios de análise estatística, a coerência interna, a consistência e a fiabilidade do instrumento foram verificadas e respeitadas. A confidencialidade e o anonimato dos respondentes foram assegurados. Assim, considerou-se estarem reunidas as condições essenciais para tratar os dados com vista à obtenção dos resultados e fazer a análise dos mesmos conforme é apresentado no capítulo seguinte.

5. Resultados

Neste capítulo apresentam-se os resultados de uma breve caracterização das instituições participantes no estudo. Com vista à obtenção de respostas referentes às questões de investigação e ao teste das hipóteses formuladas e para atingir os objetivos definidos procedeu-se ao tratamento estatístico dos dados cujos resultados são aqui apresentados. Na análise e interpretação desses resultados, procurou-se articular as evidências obtidas empiricamente com o estudo proveniente da revisão da literatura que serviu de suporte à construção do quadro teórico.

5.1. Caracterização das Instituições Participantes

O objetivo da caracterização das instituições participantes resulta da necessidade da contextualização da realidade de cada instituição, para uma melhor compreensão das respostas dos inquiridos, e do estudo na sua globalidade, de modo a fundamentar os resultados e as conclusões. No Anexo 1 apresentam-se as áreas científicas e os planos de estudos dos cursos de Marketing oferecidos pelas instituições participantes e disponibilizados *online* nas respetivas páginas oficiais.

5.1.1. Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria)

O Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria) é uma Instituição de Ensino Superior Politécnico integrada no sistema de Ensino Superior Público. O Curso de Marketing³⁹, iniciado em 2002/03, está integrado na Escola Superior de Tecnologia e Gestão. As alternativas de prova de ingresso exigidas são uma das áreas de: Economia (04); Matemática Aplicada às Ciências Sociais (17); Matemática (16).

Como objetivos para os diplomados do curso é pretendida uma preparação de profissionais com formação pluridisciplinar e especializada para o exercício de atividades nas áreas do Marketing. As saídas profissionais publicitadas incluem: Diretor Geral/Administrador; Diretor Comercial; Diretor de Marketing; Diretor de Comunicação; Diretor de Vendas; Diretor de Marketing Direto; Gestor de Produto; Gestor de Marcas; Gestor de Cliente; Gestor de Loja; Gestor de Bases de Dados; Gestor de Logística e Distribuição; Consultor de Marketing; Relações Públicas; Analista de Mercado; Técnico de Merchandising; Técnico de Publicidade; Técnico Comercial; Promotor de Vendas; Docente nas Áreas de Marketing.

³⁹ http://www.ipleiria.pt/portal/ipleiria?p_id=6241

De acordo com dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, os seus cursos apresentam uma elevada taxa de empregabilidade (95,7% para o conjunto de todos os graus académicos).

5.1.2. Instituto Politécnico de Portalegre (IPPortalegre)

O Instituto Politécnico de Portalegre (IPPortalegre) é uma Instituição de Ensino Superior Politécnico integrada no sistema de Ensino Superior Público. O Curso de Administração de Publicidade e Marketing⁴⁰ funciona na Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) e está sob a responsabilidade da área das Ciências Empresariais. O curso tem sofrido várias atualizações desde a sua entrada em funcionamento no ano letivo de 1990/91. As provas de acesso à licenciatura poderão ser uma das provas das áreas de: Economia (04); História (16); Português (18).

Os objetivos deste curso consistem em dar uma resposta às necessidades da região através da formação académica de profissionais aptos a conceber, implementar e acompanhar planos de negócios, planos estratégicos empresariais, planos de Marketing e sistemas de inovação. As saídas profissionais dos diplomados são diversificadas: Direção de Marketing; Direção de Publicidade; Relações Externas e Internas; Gestão de Marketing Direto; Promoções Merchandising; Gestão de Produtos, Serviços e Marcas; *Market Analyst and Research*; *Key Account*; Gestão de Equipa de Vendas; Gestão de Relações Públicas. Os diplomados ingressam em grandes grupos empresariais e PME's industriais, comerciais e de serviços, administração pública, central e local, e organizações diversas que abarca a totalidade do território nacional.

De acordo com o Relatório de Empregabilidade dos Diplomados elaborado pelo IPPortalegre relativo ao ano letivo de 2012/2013, este curso apresenta uma taxa de empregabilidade de 75%.

5.1.3. Instituto Português de Administração e Marketing (IPAM)

O Instituto Português de Administração e Marketing (IPAM Lisboa) é uma Instituição de Ensino Superior Politécnico não integrada, privada, dotada de autonomia científica, pedagógica e cultural. Oferece formação no 1º e 2º Ciclos do Ensino Superior com Licenciatura e Mestrado em Gestão de Marketing.

Foi uma das primeiras Instituições de Ensino Superior a ministrar o curso de Gestão de Marketing, em 1984. A Licenciatura em Gestão de Marketing⁴¹, de acordo com a informação disponibilizada no *site* oficial, tem uma taxa de empregabilidade de 99,4% (Pré-Bolonha) e 93% (Pós-Bolonha).

⁴⁰ <http://www.ipportalegre.pt/pt/oferta-formativa/administracao-de-publicidade-e-marketing>

⁴¹ <http://www.ipam.pt/pt/ipam-lisboa/o-estabelecimento-de-ensino.aspx>

Fornece ao mercado profissionais capazes de desempenhar de forma eficiente, entre outras, as seguintes funções: Assistente de Marketing; Assistente de Comunicação e Imagem; Gestão de Produtos/Serviços/Mercados; Gestão de Contas/Vendas/Eventos; *Web-Marketing/Comércio Eletrónico*; Técnico de Estudos de Mercado; Planeador de Meios; *Account Executive*; Responsável pela Comunicação Interna nas Organizações; Gestão de Trade Marketing, Marketing Direto, Merchandising; Responsável pelas Relações com os Consumidores.

A Prova de Admissão pode ser constituída por análise curricular, entrevista e/ou prova escrita, dependendo do regime de ingresso. No caso dos estudantes via 12.º ano é necessário conclui-lo com sucesso bem como prestar uma das seguintes provas de ingresso: Geografia (09); Matemática Aplicada às Ciências Sociais (17); Português (18).

5.1.4. Universidade de Aveiro (UA)

A Universidade de Aveiro (UA) é uma Instituição de Ensino Superior Universitário integrada no sistema de Ensino Superior Público. O Curso de Marketing⁴², iniciado em 2006/07, está integrado no Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Aveiro na área científica de Gestão, em regime letivo diurno e noturno. As provas de ingresso incluem uma das seguintes provas: Economia (04); Matemática (16); Português (18).

Esta licenciatura em Marketing, de acordo com a instituição, pretende dotar os estudantes com uma formação académica sólida baseada em conceitos fundamentais de Marketing, acompanhada de uma forte componente de gestão. Pretende desenvolver capacidades para analisar as principais variáveis do Marketing (canais de distribuição, marcas, design de novos produtos) e assumir, nas organizações, o papel de interlocutor entre estas e o exterior para que respondam de forma imediata às necessidades manifestas pelo mercado. As saídas profissionais publicitadas incluem as funções de: Gestor de Marketing; Técnico de Estudos de Mercado; Investigador em Marketing; Relações Públicas; Gestor de Contas; Diretor de Publicidade e Meios. Estes licenciados ficam aptos a realizar análise e pesquisas de mercado; a ser relações públicas de empresas e instituições; a definir programas de Marketing; a divulgarem a imagem e comunicação da empresa ou instituição; a coordenar e a monitorizar atividades de vendas; a participar no processo de gestão estratégica das organizações.

De acordo com o “Relatório de Empregabilidade dos Diplomados pela Universidade de Aveiro, relativo ao triénio 2008/09 a 2010/11”⁴³, os diplomados da UA têm uma taxa de empregabilidade de 80%, em média.

⁴² <http://www.ua.pt/ensino/PageCourse.aspx?id=51>

⁴³ <http://ria.ua.pt/handle/10773/14123>

5.1.5. Universidade da Beira Interior (UBI)

A Universidade da Beira Interior (UBI) é uma Instituição de Ensino Superior Universitário integrada no sistema de Ensino Superior Público. O Curso de Marketing,⁴⁴ iniciado em 2003/04, está integrado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas no Departamento de Gestão e Economia. A prova de ingresso poderá ser: Economia (04); Matemática (16); História (11); Matemática Aplicada às Ciências Sociais (17).

A licenciatura em Marketing pretende formar recursos humanos altamente qualificados, de nível superior, para exercer atividades nas várias áreas do Marketing. As saídas profissionais incluem: Direção de Marketing; Consultadoria de Marketing; Analista de Mercados; Produtor Publicitário; Gestão Comercial; Gestão de Vendas; Gestão do Produto; Gestão de Clientes; *Media Researcher*; Marketing Direto; *Web-Marketing* e Comércio Eletrónico.⁴⁵

É de realçar que, de acordo com Relatório de Empregabilidade dos Diplomados pela Universidade da Beira Interior⁴⁶ de 2012, a taxa de empregabilidade dos diplomados ascendia a 85%.

Em síntese, pode concluir-se que existe uma consonância sobre as disciplinas exigidas como provas de ingresso nos cursos de Marketing. A Matemática, o Português e a Economia são provas exigidas por todas as instituições com exceção de uma instituição por cada uma das áreas. A História é exigida por duas instituições e a Geografia por uma. A entrevista é, também, exigida por uma das instituições.

Analisando os planos de estudo das cinco instituições participantes⁴⁷ pode afirmar-se que cada uma delas valoriza uma área de formação científica diferente, traduzida pelos números de créditos atribuídos ou pela ausência destes (Tabela 10). Esta diferenciação implica perfis profissionais diversificados. Contudo, existem áreas científicas comuns, como a Gestão e a Matemática, que são consideradas como formação académica essencial para um profissional de Marketing. É interessante verificar que, apenas, uma instituição não contempla como área científica o Marketing, estando os respetivos conceitos incluídos nas disciplinas das outras áreas científicas.

⁴⁴ <http://www.dge.ubi.pt/cursos/l-Marketing>

⁴⁵ http://www.ipportalegre.pt/html1/1o%20polit%C3%A9cnico/9Observat%C3%B3rio%20Acad%C3%A9mico/Empregabilidade/Empregabilidade%20dos%20diplomados%20IPP_2012-2013.pdf

⁴⁶ https://www.ubi.pt/Ficheiros/Entidades/GSP/Relatorio_de_atividades_2012_GSP.pdf

⁴⁷ Vide Anexo 1

Tabela 10 - Áreas Científicas dos Cursos de Marketing

Instituições	IPLeiria	IPPortalegre	IPAM	U. Aveiro	U.Beira Interior
Áreas Científicas	ECTs	ECTs	ECTs	ECTs	ECTs
Marketing	80+20 (opção)	114	92	-	96
Gestão	29+5 (opção)	24	30 Partilha c/Economia	110	36
Matemática	12	16	23 Métodos Quantitativos	7	6
Economia	5	-	30 Partilha c/Gestão	8	12
Contabilidade	12	-	-	7	-
Finanças	6	-	-	-	-
Informática	8 Denominado TIC	-	-	19	-
Ciências Sociais e Humanas	-	16	35	-	12 Denominado Letras
Ciências da Comunicação	-	-	-	-	6
Direito	6	5	-	17	12 Denominado C. Jurídicas
Inglês	2	-	-	-	-
Design	-	5	-	-	-

Todas as instituições, nos seus planos de estudo, cumprem o que está legalmente estipulado para a obtenção do grau de licenciatura, ou seja, 180 créditos a serem completados durante seis semestres sendo obtidos com a frequência de áreas científicas obrigatórias e em duas instituições completados com créditos em áreas opcionais.

O carácter profissionalizante do curso de Marketing é comum a todas as instituições. Os objetivos expressam claramente que é pretendida uma formação académica qualificada e de nível superior, que responda eficazmente aos desafios emergentes do exercício das atividades profissionais na área do Marketing.

Verifica-se que as saídas profissionais dos diplomados dos cursos de Marketing são extremamente vastas e diversificadas o que poderá estar relacionado com as opções curriculares das instituições, conforme apresentado na Tabela 10.

Todas as instituições participantes no estudo apresentam como saídas profissionais o campo da Gestão de Marketing nas suas várias vertentes, nomeadamente Gestor: de Marketing; de Cliente; de Loja; de Bases de Dados; de Logística e Distribuição; de *Trade Marketing*; de *Merchandising*; de Vendas e de Equipa de Vendas; de Relações Públicas; de Eventos; de Gestão Estratégica das Organizações; de Gestão Comercial. Contudo, a área de Gestão

apresentada como saída profissional mais comum é a Gestão de Produto que é publicitada em quatro instituições. Seguem-se as vertentes de Gestão de Marcas; de Serviços; de Marketing Direto; de Contas; de Clientes que são publicitadas em duas instituições.

Outra área apresentada por todas as instituições como saída profissional é a de investigação aplicada ao estudo de mercados: Analista de Mercado; Planeador de Meios; Analista e Investigador de Mercado; Programador de Atividades de Marketing. Pode inferir-se que, numa instituição, se abre a oportunidade para a investigação académica ao anunciar como saída profissional a investigação em Marketing, embora sem explicitar qual o campo específico da mesma.

A comunicação, entendida como um conceito abrangente, e considerada como saída profissional, é uma área valorizada por todas as instituições em análise: Assistente de Comunicação e Imagem; Responsável pela Comunicação Interna nas Organizações; responsável pelas Relações com os Consumidores; responsável pela Divulgação da Imagem e pela Comunicação da Empresa ou instituição; Relações Públicas de Empresas e instituições; Produtor Publicitário; *Key Account*; Relações Externas e Internas. Contudo, só uma instituição em análise definiu as Ciências da Comunicação como área científica, atribuindo-lhe uns escassos 6 créditos e outra instituição valorizou, com 5 créditos, o *Design* como área científica.

Contrariamente às saídas profissionais, mencionadas anteriormente que são comuns à maioria ou a todas as instituições, só duas instituições publicitam a capacitação para profissões ligadas às tecnologias (*Web-Marketing*/Comércio Eletrónico; *Media Researcher*; Marketing Direto; *Web-Marketing* e Comércio Eletrónico). Na sua área científica, uma instituição contempla a disciplina de Informática com 19 ECTS e outra de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) com 8 ECTS. É uma constatação algo preocupante tendo em conta a sociedade atual em que a tecnologia contribui para a globalização dos mercados e cuja formação se tornou crucial. Acresce que nos planos de estudo somente uma instituição tem uma unidade curricular de Marketing Digital (Anexo 1.2.).

A formação académica para os diplomados exercerem funções diretivas, nomeadamente Diretor de Marketing é apresentada por três instituições. Outras funções diretivas explicitadas são: Diretor Geral/Administrador; Diretor Comercial; Diretor de Marketing; Diretor de Comunicação; Diretor de Vendas; Diretor de Marketing Direto; Diretor de Publicidade. As funções técnicas aparecem como: Assistente de Marketing; Técnico de Estudos de Mercado; Técnico de Merchandising; Técnico de Publicidade; Técnico Comercial.

A possibilidade dos diplomados se dedicarem à área da Consultoria como Consultores de Marketing é publicitado somente em duas instituições.

A docência nas áreas de Marketing é apontada, como saída profissional, só numa instituição, mas não contempla no seu plano de estudos nenhuma disciplina de Pedagogia ou Didática, o que se afigura como uma lacuna digna de realce.

O nível de empregabilidade dos cursos nas várias instituições é elevado com valores que variam entre 75% e 95,7%, o que é promissor para a atratividade de novos estudantes e para o futuro dos cursos.

5.2. Fiabilidade do Instrumento de Recolha de Dados

A primeira abordagem à base de dados foi a verificação e correção da codificação das variáveis. Seguidamente, o trabalho centrou-se na observação das frequências para a quantificação do número de valores em falta (*missing values*), o qual se revelou extremamente reduzido (somente um respondente nos itens “prémios recebidos” e “número de formações dadas” e dois respondentes no item “número de apresentações públicas”). Uma vez que estas duas variáveis se destinavam exclusivamente à contextualização descritiva da investigação, a falta destes valores não tinha qualquer impacto sobre a estimação e consequente capacidade explicativa do modelo. Assim, e de acordo com Hair *et al.* (1998), não se procedeu à substituição desses valores.

Analizou-se a fiabilidade do instrumento utilizado para a recolha de dados aplicando a estatística *Alfa de Cronbach*.

Quadro 3 - Valores de *Alfa de Cronbach* por Constructo

Fiabilidade do construto	Formação Académica	Satisfação com a Formação Académica	Imagem	Lealdade Recomendação	Lealdade Retorno	Realização Profissional	Satisfação Profissional	Sucesso Profissional
<i>Cronbach's Alpha</i> > 0.7	0,891	0,915	0,905	0,929	0,722	0,875	0,908	0,781

Analisando o Quadro 3 verifica-se que o constructo “Lealdade Retorno” apresenta um valor de 0,772 e o “Sucesso Profissional” tem o valor de 0,781 que se considera aceitável (entre 0,7 e 0,8). Os restantes seis constructos apresentam valores considerados bons (entre 0,8 e 0,9) e excelentes (superiores a 0,9). Considera-se, por esta razão, que o instrumento demonstra ter consistência interna e capacidade discriminativa (Hair *et al.*, 2014; Marôco, 2010; Almeida & Freire, 2003).

5.3. Caracterização dos Respondentes

As instituições participantes com mais respondentes foram a UBI com 52,2% e o IPPortalegre com 27,2%, o que se explica pela proximidade relacional dos *alumni* com o Professor Orientador e com a Investigadora. As restantes instituições (IPAM, IPLeiria, UA), apesar de

vários esforços incentivando a participação no estudo, representam apenas 20,6% dos respondentes.

Como já foi mencionado na Metodologia recolheram-se 224 respostas válidas, as quais permitem uma análise estatística dos itens de índole descritiva, em função das médias (M), desvios-padrão (DP) e da distribuição dos resultados (valores mínimos e máximos) conforme apresentado no Anexo 5.

No que respeita à caracterização biográfica, por género (Quadro 4), 51,3% da amostra era do género feminino e 48,7% do género masculino, pelo que a amostra pode ser considerada equilibrada quanto ao género, embora o número dos inquiridos do género feminino fosse ligeiramente superior, com mais 6 respondentes. Este resultado está de acordo com a atual feminização dos estudantes do Ensino Superior (Oliveira, 2004) sendo que em 2016 estavam matriculados no Ensino Superior 190.282 estudantes do género feminino e 166.117 estudantes do género masculino (DGEEC/MEd - MCTES, PORDATA, out. 2016).

A idade mais representada (31,7%), em ambos os géneros, situava-se no intervalo dos 24 aos 30 anos (N=71) (Quadro 4). Porém, verifica-se que cerca de 26,85 % dos respondentes (N=60) tinham idade superior a 30 anos. Em síntese, os respondentes eram tendencialmente jovens, inferindo-se que teriam terminado os seus cursos de formação há pouco tempo.

Quadro 4 - Resultados da Caracterização Biográfica - Idade por Género

Caracterização				N	%
Sexo	Feminino	Idade	Até 23 anos	21	9,4
			Entre 24 e 26 anos	35	15,6
			Entre 27 e 30 anos	36	16,1
			Entre 30 e 40 anos	13	5,8
			Mais de 40 anos	10	4,5
	Masculino	Idade	Até 23 anos	3	1,3
			Entre 24 e 26 anos	27	12,1
			Entre 27 e 30 anos	42	18,8
			Entre 30 e 40 anos	18	8,0
			Mais de 40 anos	19	8,5

O Quadro 5 mostra que o percurso académico dos respondentes é muito semelhante. A maioria dos respondentes (68,4%) terminou o curso durante o tempo previsto de três anos, 52,7% acedeu ao Ensino Superior com uma classificação entre 10 a 13 valores e 58,0% terminou o curso com uma classificação neste mesmo escalão, o que os integra na categoria de estudantes com aproveitamento académico mediano. Observa-se, também, que 45,1% ingressaram no curso com uma classificação entre 14 a 16 valores, tendo terminado 38,4% com uma classificação no mesmo intervalo. Apenas 2,2% (N=5) estudantes ingressaram no Ensino Superior com classificações de muito bom (17 a 20 valores), mas 3,6% (N=8) estudantes concluíram o curso com classificação neste mesmo escalão.

Comparando, mais pormenorizadamente, as classificações de ingresso no Ensino Superior e as de graduação, verificou-se um aumento do número de estudantes no escalão classificativo inferior resultante, possivelmente, de questões de adaptação e integração ou outras dificuldades, nomeadamente relacionadas com falta de empenhamento nos estudos. Consta-se uma diminuição do número de estudantes diplomados que tinham ingressado no escalão com aproveitamento bom (14 a 16 valores). Tal facto decorreu da “migração” de doze estudantes deste escalão. Verificou-se, também, uma “migração” de três estudantes para o escalão superior de muito bom (17 a 20 valores). Este resultado pode significar que alguns estudantes sentiram motivação e estímulos suficientes para se empenharem nos estudos e valorizarem a sua aptidão profissional traduzida na classificação final. Em conclusão, da comparação das classificações globais à entrada e à saída dos cursos, verificou-se o aumento do primeiro escalão de 52,7% para 58,0%, uma diminuição no segundo escalão de 45,1% para 38,4% e um incremento nas classificações mais altas de 2,2% para 3,6%.

Quadro 5 - Resultados da Caracterização Biográfica - Percurso Académico

Percurso Académico		N	%
Instituição de Ensino Superior	Instituto Politécnico de Leiria	6	2,7
	Instituto Politécnico de Portalegre	61	27,2
	Instituto Português de Administração de Marketing	30	13,4
	Universidade de Aveiro	10	4,5
	Universidade da Beira Interior	117	52,2
Média de acesso ao Ensino Superior	10 - 13,49 Valores	118	52,7
	13,50 - 16,49 Valores	101	45,1
	16,50 - 20 Valores	5	2,2
Tempo de conclusão do curso	3 anos	142	63,4
	4 anos	58	25,9
	5 anos	23	10,3
	Mais de 5 anos	1	0,4
Média final de curso	10 - 13 Valores	130	58,0
	14 - 16 Valores	86	38,4
	17 - 20 Valores	8	3,6

No que respeita à situação ocupacional dos respondentes (Quadro 6) a maioria (63,4%) estavam empregados por conta de outrem. Apenas 42,4% tinham vínculo laboral estável, repartindo-se os restantes por contratos temporários (32,6%), outras situações (12,5%), sem contrato (7,6%) e a recibos verdes ou avença (4,9). Os resultados mostram, por um lado, a alta taxa de empregabilidade dos cursos, pois apenas 4% dos respondentes estavam desempregados, mas por outro lado, verificou-se a precariedade do vínculo laboral e a consequente incerteza vivida por muitos dos jovens diplomados conforme foi analisado no capítulo 2.

Em termos do desempenho de funções (Quadro 6) a maioria dos respondentes (52,2%) exercia funções na área de Marketing e Comercial/Vendas isto é, na área em que obtiveram a

formação académica. Existia um número expressivo que exercia funções fora da área (15,6%) e em outra área de gestão (32,2%)⁴⁸.

A percentagem elevada de *alumni* de Marketing que afirmaram exercer funções para as quais não tinham adquirido formação específica (47,8%)⁴⁹ (Quadro 6) pode sugerir que necessitem de formação complementar noutra área de conhecimento. Estes *alumni*, se estiverem satisfeitos com a formação prévia adquirida, podem considerar o retorno à IES onde completaram a formação inicial, constituindo assim uma opção de formação para colmatar as possíveis lacunas formativas.

Quadro 6 - Resultados da Caracterização Biográfica - Situação Ocupacional

Situação Ocupacional		N	%
Situação ocupacional	Emprego próprio	9	4,0
	Prosseguir estudos	13	5,8
	Estágio	23	10,3
	Tempo parcial	11	4,9
	Empregado (a) conta de outrem	142	63,4
	Empregado (a) e estudante	11	4,9
	Desempregado (a)	9	4,0
	Outra situação	6	2,7
Vínculo laboral	Contrato trabalho sem termo	95	42,4
	Contrato trabalho com termo	73	32,6
	Recibos verdes	10	4,5
	Avença	1	0,4
	Sem contrato	17	7,6
	Outra situação	28	12,5
Área funcional em que desempenha funções	Fora da área	35	15,6
	Produção e Logística	11	4,9
	Direção e Recursos Humanos	10	4,5
	Marketing	74	33,0
	Comercial e Vendas	43	19,2
	Finanças e Administração	10	4,5
	Sistemas de Informação e de Gestão	7	3,1
	Outra área de Gestão	34	15,2

No que respeita ao reconhecimento profissional traduzido pela remuneração que os *alumni* auferiam pelo seu trabalho (Quadro 7), verifica-se que para 21,9% dos respondentes o rendimento mensal estava no intervalo dos 601€ a 999€, e para 48,2% no intervalo de 1000€ a 1499€, situação convergente com a usual e popular denominação “geração dos 1000€”, quando é referido a remuneração dos jovens diplomados. É preocupante que existam *alumni* qualificados (29 do género feminino e 20 do masculino) com uma remuneração igual ou menor que o salário mínimo nacional, trabalhando 55,1% (N=27) destes fora da área de formação inicial adquirida. No entanto, verifica-se, com agrado, que 5,4% dos *alumni* (N=12) auferiam um rendimento mensal superior a 2000€ a que acresce 4,5% (3 do género feminino e 7 do masculino) com rendimento superior a 2500€. Neste caso, quatro *alumni* (40,0%) exerciam

⁴⁸ Somatório de: Produção e Logística (4,9%); Direção e Recursos Humanos (4,5%); Finanças e Administração (4,5%); Sistemas de Informação e de Gestão (3,1%); outra área de Gestão (15,2%).

⁴⁹ Somatório de: funções fora da área (15,6%); outra área de gestão (32,2%)

funções fora da área de formação, dois em Marketing (20,0%) e quatro na área Comercial e Vendas (40,0%).

A maioria dos inquiridos (61,2%) nunca tinha sido promovido e 37,5% nunca mudou de funções, o que pode resultar do pouco tempo de permanência no emprego atual, já que 43,7% estava empregado há menos de um ano. Todavia, 52,7% já mudaram de funções entre uma a três vezes (Quadro 7).

É de realçar que 56,3% dos *alumni* permaneciam no seu local de trabalho há um ou mais anos (Quadro 7), o que mostra alguma estabilidade no emprego dos *alumni*, pese embora a precariedade de vínculo, como foi reportado anteriormente.

Quadro 7 - Resultados da Caracterização Biográfica - Reconhecimento Profissional

Reconhecimento Profissional		N	%			N	%
Permanência no emprego atual	Até 3 meses	40	17,9	Número de promoções	0	137	61,2
	Entre 3 e 6 meses	29	12,90%		1	49	21,9
	Entre 6 meses e 1 ano	29	12,90%		2	18	8
	Entre 1 ano e 2 anos	40	17,90%		3	15	6,7
	Mais de 2 anos	86	38,40%		4	1	0,4
					5	4	1,8
Rendimento (€)				Mudança de funções	nunca	84	37,5
	-600	49	21,9				
	601 - 999	108	48,2		1	35	15,6
	1000-1499	35	15,6		2	49	21,9
	1500 - 1999	10	4,5		3	34	15,2
	2000 - 2500	12	5,4		4	11	4,9
	2500	10	4,5		5	8	3,6
					6	2	0,9
					7	1	0,4

No que respeita ao grau de satisfação global (Quadro 8) é de assinalar que a UBI era a instituição que apresentava os valores médios de satisfação mais elevados em todas as categorias, seguida pelo IPPortalegre. Importa referir o facto da UA e do IPLeiria serem as instituições com menos respondentes e, por essa razão, as respostas serem pouco representativas. Analisando os resultados expressos no Quadro 8 pode concluir-se que a satisfação com a profissão era essencialmente conseguida através da perceção do sucesso na carreira profissional e da imagem da IES acrescida pela satisfação com o curso. No que respeita à satisfação com o curso os respondentes mais satisfeitos são os do IPAM (média 4,07) seguidos dos respondentes que fizeram a sua formação inicial na UBI (média 4,03). A satisfação com a atual atividade profissional constituía o item que recolhia o menor valor, talvez por existir muitos respondentes (47,6%) que não estavam a trabalhar na área de Marketing para a qual foram formados (Quadro 6), não terem tido promoções ou estarem insatisfeitos com a sua remuneração (Quadro 7). Verificou-se concordância nas respostas dos

respondentes quanto a valorizarem a imagem (média 3,90) e o sucesso na carreira profissional (média 3,64). É interessante verificar algumas discrepâncias nos resultados que só poderiam ser interpretados e aprofundados recorrendo a outras opções metodológicas utilizando outros instrumentos de investigação. No IPAM e na UA os respondentes consideraram que tinham sucesso na carreira (médias de 3,67 e 3,50 respetivamente), mas não estavam muito satisfeitos com a profissão, nem realizados profissionalmente (médias de 3,23 e 3,20 respetivamente). Na UA foi respondido que estavam satisfeitos com o curso (média 3,70), embora este não os tivesse preparado para a profissão (média 3,40). No IPPortalegre os respondentes estavam satisfeitos com o seu curso (média 3,80), realizados profissionalmente (média 3,64) e consideravam que alcançaram o sucesso na carreira (média 3,59), mas estavam menos satisfeitos com a profissão (média 3,48). Na UBI encontram-se os respondentes que consideraram que a sua instituição tinha uma boa imagem (média 3,97) que alcançaram sucesso na carreira (média 3,68) e satisfeitos com a sua profissão atual profissão (média 3,54). De realçar que a média global mais elevada foi a satisfação com o curso (média 3,92).

Quadro 8 - Resultados da Caracterização Biográfica - Grau de Satisfação Global

	Instituição de Ensino Superior					Global Média
	Instituto Politécnico de Leiria Média	Instituto Politécnico de Portalegre Média	Instituto Português de Administração de Marketing Média	Universidade de Aveiro Média	Universidade da Beira Interior Média	
Globalmente a formação preparou-me para a profissão	2,83	3,52	3,63	3,40	3,62	3,56
Globalmente, estou satisfeito(a) com o meu curso	2,50	3,80	4,07	3,70	4,03	3,92
Globalmente, estou realizado(a) profissionalmente	3,67	3,64	3,47	3,30	3,50	3,53
Globalmente sinto-me satisfeito com a atual profissão	3,50	3,48	3,23	3,20	3,54	3,46
Globalmente sinto que sou uma pessoa com sucesso na carreira	3,50	3,59	3,67	3,50	3,68	3,64
Na globalidade, a minha Instituição de Ensino Superior tem uma boa imagem	3,83	3,72	3,90	4,20	3,97	3,90

Na opinião expressa pelos inquiridos relativamente ao comportamento de lealdade para com a IES que os acolheu (Quadro 9), destaca-se a UA e a UBI com os valores médios mais elevados em todas as categorias e o IPLeiria com os valores menos elevados. O comportamento de lealdade para com a instituição onde os *alumni* se graduaram mostram que os diplomados pela UBI não só recomendariam vivamente a sua instituição (média 4,24) e curso a familiares e amigos (média 3,99), mas também estariam disponíveis para continuar estudos na instituição (média 3,20) e seguir as redes sociais (média 3,85). Os respondentes que frequentaram a UA encontrar-se-iam igualmente disponíveis para recomendar a sua instituição (média 4,20) e curso a familiares e amigos (média 3,90). Os *alumni* do IPPortalegre

também recomendariam a sua instituição (média 4,07) e curso a familiares e amigos (média 4,00) e seguir as redes sociais do Instituto (média 3,75). Os *alumni* respondentes do IPAM, demonstraram ter comportamento de lealdade pela recomendação da instituição (média 4,00) e do curso (média 3,87), mas estavam menos disponíveis para retomar estudos superiores (média 2,87). A opinião expressa pelos *alumni* do IPLeiria apresentavam resultados abaixo da média em todos os itens em relação aos *alumni* das restantes instituições participantes. De realçar que as médias globais mais elevadas foram o aconselhamento da frequência da instituição (média 4,13) e do curso (média 3,93). O comportamento que apresentou a média mais baixa foi a continuação de formação no Ensino Superior (média global 2,99), valor que se considera preocupante por poder comprometer a formação ao longo da vida dos respondentes.

Quadro 9 - Resultados da Caracterização Biográfica - Comportamento de Lealdade dos *Alumni*

	Instituição de Ensino Superior					Global
	Instituto Politécnico de Leiria	Instituto Politécnico de Portalegre	Instituto Português de Administração de Marketing	Universidade de Aveiro	Universidade da Beira Interior	
	Média	Média	Média	Média	Média	Média
Continuar formação no Ensino Superior	2,50	2,64	2,87	3,30	3,20	2,99
Recomendar o curso	2,50	4,00	3,87	3,90	3,99	3,93
Aconselhar frequência IES	3,17	4,07	4,00	4,20	4,24	4,13
Partilhar informações sobre a sua IES	3,00	3,85	3,70	4,30	3,94	3,88
Seguir as redes sociais da IES	2,67	3,75	3,63	3,50	3,85	3,75

Em suma, os *alumni* dos cursos de Marketing provenientes das instituições participantes, eram jovens, terminaram o curso no tempo expetável, embora com classificações medianas, estavam satisfeitos com a sua carreira e bem inseridos no mercado de laboral, trabalhando mais de 50% na sua área de formação académica, demonstrando que os cursos das IES participantes possuem um bom nível de empregabilidade.

5.4. Análise do Modelo

Como já foi mencionado, os resultados devem ser analisados e interpretados por fases. Primeiramente avalia-se a fiabilidade e a validade⁵⁰ do modelo de medição para posteriormente se proceder à avaliação do modelo estrutural.

⁵⁰ Na análise dos resultados utilizou-se a nomenclatura de Marôco (2010), em que se considera validade com tradução da palavra inglesa *validity*.

5.4.1. Modelo de Medição (*Outer model*)

Seguindo as recomendações de Hair *et al.* (2014), a avaliação do Modelo de Medição deve começar com quatro análises:

- Fiabilidade dos indicadores - *Squared standardized outer loadings*;
- Consistência Interna - *Cronbach's alpha*, *Composite reliability*;
- Validade Convergente - *Indicator reliability*, *Average variance extracted (AVE)*;
- Validade Discriminante - *Fornell-Larcker criterion*, *Cross-loadings*, *Heterotrait-monotrait ratio of correlations (HTMT)*.

O modelo de medição é composto por 53 indicadores/variáveis manifestas, que compõem as medidas dos 8 constructos (Quadro 10).

Quadro 10 - Composição do Modelo de Medição

Constructos	Nº Indicadores reflexivos	Código
Formação Académica	10	FRMC_F32; FRMC_F33; FRMC_F34; FRMC_F35; FRMC_F36; FRMC_F37; FRMC_F38; FRMC_F39; FRMC_F40; FRMC_F41
Lealdade Recomendação	5	Rec_L91; Rec_L97; Rec_L98; Rec_L99; Rec_L100;
Lealdade Retorno	2	Ret_L92; Ret_L96
Realização Profissional	7	RP_RP64; RP_RP65; RP_RP66; RP_RP67; RP_RP68; RP_RP69; RP_RP70
Satisfação com a Formação Académica	10	FRMS_SF53; FRMS_SF54; FRMS_SF55; FRMS_SF56; FRMS_SF57; FRMS_SF58; FRMS_SF59; FRMS_SF60; FRMS_SF61; FRMS_SF62
Sucesso Profissional	5	SU_SU77; SU_SU78; SU_SU79; SU_SU80; SU_SU81
Imagem da Instituição de Ensino Superior	8	Img_i82; Img_i83; Img_i84; Img_i85; Img_i86; Img_i87; Img_i88; Img_i89
Satisfação Profissional	6	SP_SP71; SP_SP72; SP_SP73; SP_SP74; SP_SP75, SP_SP76

Legenda: FRMC-Formação Académica; Img-Imagem; Rec-Lealdade Recomendação; Ret-Lealdade Retorno; RP-Realização Profissional; SF-Satisfação com a Formação Académica e SP-Satisfação Profissional; SU-Sucesso Profissional.

A primeira análise efetuada foi a da fiabilidade dos indicadores e dos *loadings* correspondentes (Quadro 11). Os *loadings* dos indicadores, ou a correlação simples destes com o seu constructo, são na sua maioria maiores que 0,7 indicando que mais de 50% da variância do indicador é partilhada com o constructo (Duarte, 2005).

Quadro 11 - Resultados dos *Loadings* do Modelo de Medida

Modelo de medição									
Constructo	Indicador	Validade Convergente			Constructo	Indicador	Validade Convergente		
		Loadings > 0.7	t value	p value sig 0.05			Loadings > 0.7	t value	p value sig 0.05
Formação Académica	FRMC_F32	0,547	8,815	0,000	Lealdade Retorno	Ret_L92	0,872	34,977	0,000
	FRMC_F33	0,588	10,764	0,000		Ret_L96	0,897	42,036	0,000
	FRMC_F34	0,737	18,317	0,000	Lealdade Recomendação	Rec_L91	0,836	30,254	0,000
	FRMC_F35	0,572	10,558	0,000		Rec_L95	0,529	9,364	0,000
	FRMC_F36	0,831	37,944	0,000		Rec_L100	0,829	28,246	0,000
	FRMC_F37	0,707	20,037	0,000		Rec_L97	0,888	46,667	0,000
	FRMC_F38	0,778	21,883	0,000		Rec_L98	0,900	45,126	0,000
	FRMC_F39	0,765	22,838	0,000		Rec_L99	0,922	69,833	0,000
	FRMC_F40	0,738	19,018	0,000	Realização Profissional	RP_RP64	0,565	11,884	0,000
	FRMC_F41	0,810	39,378	0,000		RP_RP65	0,730	19,518	0,000
Satisfação com a Formação Académica	FRMS_SF53	0,772	22,856	0,000		RP_RP66	0,880	51,775	0,000
	FRMS_SF54	0,733	17,007	0,000		RP_RP67	0,825	34,180	0,000
	FRMS_SF55	0,820	30,525	0,000		RP_RP68	0,599	10,879	0,000
	FRMS_SF56	0,701	17,276	0,000		RP_RP69	0,552	10,197	0,000
	FRMS_SF57	0,633	12,631	0,000		RP_RP70	0,843	39,599	0,000
	FRMS_SF58	0,711	15,455	0,000	Satisfação Profissional	SP_SP71	0,882	48,169	0,000
	FRMS_SF59	0,687	16,007	0,000		SP_SP72	0,595	10,038	0,000
	FRMS_SF60	0,789	28,877	0,000		SP_SP73	0,881	48,403	0,000
	FRMS_SF61	0,805	28,191	0,000		SP_SP74	0,726	16,300	0,000
	FRMS_SF62	0,878	52,163	0,000		SP_SP75	0,907	74,769	0,000
Imagem	Img_i82	0,833	37,022	0,000		SP_SP76	0,844	38,705	0,000
	Img_i83	0,760	18,214	0,000	Sucesso Profissional	SU_SU77	0,684	12,343	0,000
	Img_i84	0,824	29,243	0,000		SU_SU78	0,737	19,322	0,000
	Img_i85	0,777	22,380	0,000		SU_SU79	0,543	8,389	0,000
	Img_i86	0,754	18,918	0,000		SU_SU80	0,775	19,692	0,000
	Img_i87	0,475	6,235	0,000		SU_SU81	0,873	57,863	0,000
	Img_i88	0,551	7,804	0,000					
	Img_i89	0,885	56,663	0,000					

Observa-se no Quadro 11 que existem quinze indicadores que apresentam valores inferiores ao limite de referência de 0,7 (Img_i87-0,475; Rec_L95-0,529; SU_SU79-0,543; FRMC_F32-0,547; Img_i88-0,551; RP_RP69-0,552; RP_RP64-0,565; FRMC_F35-0,572; FRMC_F33-0,588; SP_SP72-0,595; RP_RP68-0,599; FRMS_SF57-0,633; SU_SU77-0,684; FRMS_SF59-0,687; FRMS_SF58-0,711). No entanto, como referenciam Hair *et al.* (2014) e Chin (1998), um *loading* de pelo menos 0,6 pode ser aceitável se, no mesmo bloco, existirem indicadores adicionais como base de comparação, valor que se assume como referência para o tratamento dos resultados do estudo que se apresenta.

Onze indicadores (Img_i87-0,475; Rec_L95-0,529; SU_SU79-0,543; FRMC_F32-0,547; Img_i88-0,551; RP_RP69-0,552; RP_RP64-0,565; FRMC_F35-0,572; FRMC_F33-0,588; SP_SP72-0,595; RP_RP68-0,599) têm um valor inferior a 0,6. Nestes casos Hair *et al.* (2014) sugerem que os itens não devem ser considerados e devem ser removidos. Baseado nas recomendações referidas procedeu-se à eliminação dos indicadores, havendo o cuidado de manter o equilíbrio entre o número de indicadores que representam os respetivos constructos de forma a não haver grandes discrepâncias entre os mesmos. Assim, foram retirados os *loadings* com valor inferior a 0,6 e procedeu-se novamente ao cálculo dos resultados conforme adiante se mostra no Quadro 12.

Quadro 12 - Resultados das Medidas de Fiabilidade, Consistência Interna, Validade Convergente e Discriminante

Modelo de medição									
Constructo	Indicador	Validade Convergente			Confiabilidade de Consistência Interna		Validade Discriminante		
		Loadings > 0.7	t value	p-value sig 0.05	Average Variance Extracted (AVE) > 0.5	Cronbach's Alpha > 0.7	Composite Reliability 0.60 - 0.90	Fornell-Larcker Criterion > 0.5	Heterotrait monotrait ratio of correlations (HTMT) - o intervalo de confiança não inclui 1
Formação Acadêmica	FRMC_F34	0,737	18,317	0,000	0,607	0,891	0,915	0,779	
	FRMC_F36	0,831	37,944	0,000					
	FRMC_F37	0,707	20,037	0,000					
	FRMC_F38	0,778	21,883	0,000					
	FRMC_F39	0,765	22,838	0,000					
	FRMC_F40	0,738	19,018	0,000					
	FRMC_F41	0,810	39,378	0,000					
Satisfação com a Formação Acadêmica	FRMS_SF53	0,772	22,856	0,000	0,572	0,915	0,930	0,732	sim
	FRMS_SF54	0,733	17,007	0,000					
	FRMS_SF55	0,820	30,525	0,000					
	FRMS_SF56	0,701	17,276	0,000					
	FRMS_SF57	0,633	12,631	0,000					
	FRMS_SF58	0,711	15,455	0,000					
	FRMS_SF59	0,687	16,007	0,000					
	FRMS_SF60	0,789	28,877	0,000					
	FRMS_SF61	0,805	28,191	0,000					
	FRMS_SF62	0,878	52,163	0,000					
Imagem	Img_i82	0,833	37,022	0,000	0,679	0,905	0,927	0,824	sim
	Img_i83	0,760	18,214	0,000					
	Img_i84	0,824	29,243	0,000					
	Img_i85	0,777	22,380	0,000					
	Img_i86	0,754	18,918	0,000					
	Img_i89	0,885	56,663	0,000					
Lealdade Retorno	Ret_L92	0,872	34,977	0,000	0,782	0,722	0,878	0,884	sim
	Ret_L96	0,897	42,036	0,000					
Lealdade Recomendação	Rec_L91	0,836	30,254	0,000	0,780	0,929	0,947	0,883	sim
	Rec_L100	0,829	28,246	0,000					
	Rec_L97	0,888	46,667	0,000					
	Rec_L98	0,900	45,126	0,000					
	Rec_L99	0,922	69,833	0,000					
Realização Profissional	RP_RP65	0,730	19,518	0,000	0,730	0,875	0,915	0,854	sim
	RP_RP66	0,880	51,775	0,000					
	RP_RP67	0,825	34,180	0,000					
	RP_RP70	0,843	39,599	0,000					
Satisfação Profissional	SP_SP71	0,882	48,169	0,000	0,734	0,908	0,932	0,857	sim
	SP_SP73	0,881	48,403	0,000					
	SP_SP74	0,726	16,300	0,000					
	SP_SP75	0,907	74,769	0,000					
	SP_SP76	0,844	38,705	0,000					
Sucesso Profissional	SU_SU77	0,684	12,343	0,000	0,601	0,781	0,856	0,775	sim
	SU_SU78	0,737	19,322	0,000					
	SU_SU80	0,775	19,692	0,000					
	SU_SU81	0,873	57,863	0,000					

Para avaliar a consistência interna, aplicou-se o teste estatístico *Alfa de Cronbach*, como já foi mencionado e cujos valores podem ser analisados nos Quadros 3 e 12. Contudo, autores como Hair *et al.* (2014); Hair, Ringle & Sarstedt (2011); Henseler, Ringle & Sinkovics (2009); Chin (1998); Fornell & Larcker (1981) sugerem a aplicação do Coeficiente de Fiabilidade Composta, por ser mais adequado à análise estatística com PLS. Este coeficiente deve apresentar um valor superior a 0,7 (Hair *et al.*, 2014). Os indicadores que compartilham a medição do mesmo constructo representam as manifestações do mesmo (Duarte, 2005). No Quadro 12, verifica-se que todos os constructos apresentam valores superiores ao valor de

referência (0,7), variando entre $\beta=0,856$ e $\beta=0,947$ o que mostra que os indicadores pertencentes a um constructo medem esse mesmo constructo.

Todos os indicadores são significativos para um nível de significância de 0,05 como demonstrado na coluna *p-value* associados aos *t-value* obtidos através de *bootstrapping* (Quadro 12).

Posteriormente à avaliação da fiabilidade das medidas, procedeu-se à análise da validade convergente, que avalia o grau de diferenciação dos constructos em estudo (Henseler, Hubona & Ray, 2016; Hair *et al.*, 2014; Duarte, 2005). Para tal, recorreu-se à análise da variância média extraída (AVE), como é sugerido por Fornell & Larcker (1981). Os constructos devem apresentar um valor superior ao valor de referência (0,5), o que se verifica para todos os constructos, confirmando-se a validade convergente (Quadro 12).

Quadro 13 - Resultados da Matriz de *Loadings* e *Cross-loadings*

Constructo	Indicadores	Formação Académica	Imagem	Lealdade Recomendação	Lealdade Retorno	Realização Profissional	Satisfação Formação	Satisfação Profissional	Sucesso Profissional
Formação Académica	FRMC_F34	0,706	0,279	0,321	0,286	0,199	0,516	0,205	0,161
	FRMC_F36	0,847	0,425	0,431	0,364	0,291	0,686	0,298	0,247
	FRMC_F37	0,748	0,265	0,386	0,269	0,336	0,536	0,336	0,213
	FRMC_F38	0,792	0,370	0,387	0,331	0,183	0,562	0,213	0,163
	FRMC_F39	0,769	0,245	0,354	0,251	0,202	0,487	0,170	0,221
	FRMC_F40	0,750	0,371	0,376	0,332	0,104	0,473	0,139	0,087
	FRMC_F41	0,831	0,309	0,446	0,348	0,311	0,679	0,296	0,229
Satisfação com a Formação Académica	FRMS_SF53	0,548	0,409	0,502	0,328	0,228	0,772	0,253	0,196
	FRMS_SF54	0,475	0,401	0,467	0,280	0,110	0,733	0,161	0,167
	FRMS_SF55	0,571	0,383	0,516	0,344	0,330	0,819	0,315	0,256
	FRMS_SF56	0,460	0,320	0,590	0,402	0,228	0,701	0,182	0,210
	FRMS_SF57	0,469	0,303	0,400	0,332	0,185	0,633	0,173	0,148
	FRMS_SF58	0,505	0,318	0,463	0,358	0,191	0,712	0,243	0,198
	FRMS_SF59	0,461	0,245	0,427	0,260	0,244	0,687	0,242	0,203
	FRMS_SF60	0,604	0,358	0,419	0,363	0,237	0,790	0,253	0,188
	FRMS_SF61	0,718	0,384	0,492	0,415	0,351	0,806	0,296	0,225
	FRMS_SF62	0,662	0,411	0,641	0,433	0,337	0,878	0,319	0,221
Imagem	Img_i82	0,398	0,847	0,528	0,420	0,153	0,471	0,154	0,085
	Img_i83	0,332	0,790	0,453	0,336	0,092	0,403	0,122	0,116
	Img_i84	0,309	0,850	0,318	0,449	0,037	0,347	0,091	0,021
	Img_i85	0,295	0,786	0,275	0,329	0,104	0,273	0,130	0,031
	Img_i86	0,341	0,782	0,313	0,394	0,178	0,345	0,214	0,090
	Img_i89	0,378	0,882	0,411	0,428	0,118	0,439	0,176	0,136
Lealdade Retorno	Ret_L92	0,378	0,403	0,422	0,874	0,047	0,389	0,077	0,007
	Ret_L96	0,338	0,443	0,564	0,894	0,189	0,441	0,202	0,112
Lealdade Recomendação	Rec_L91	0,473	0,420	0,842	0,568	0,199	0,621	0,220	0,165
	Rec_L100	0,390	0,399	0,843	0,425	0,217	0,485	0,181	0,145
	Rec_L97	0,433	0,420	0,900	0,503	0,122	0,547	0,118	0,098
	Rec_L98	0,458	0,376	0,900	0,468	0,298	0,657	0,285	0,251
	Rec_L99	0,440	0,494	0,928	0,502	0,215	0,563	0,204	0,168
Realização Profissional	RP_RP65	0,230	0,064	0,209	0,094	0,752	0,292	0,562	0,533
	RP_RP66	0,245	0,092	0,189	0,107	0,926	0,279	0,808	0,702
	RP_RP67	0,246	0,163	0,234	0,158	0,843	0,276	0,697	0,616
	RP_RP70	0,316	0,152	0,197	0,108	0,886	0,290	0,776	0,661
Satisfação Profissional	SP_SP71	0,315	0,126	0,224	0,179	0,799	0,323	0,896	0,693
	SP_SP73	0,261	0,161	0,195	0,101	0,711	0,282	0,868	0,654
	SP_SP74	0,151	0,126	0,116	0,070	0,567	0,169	0,731	0,582
	SP_SP75	0,274	0,178	0,252	0,143	0,786	0,316	0,920	0,699
	SP_SP76	0,300	0,179	0,183	0,176	0,707	0,283	0,856	0,661
Sucesso Profissional	SU_SU77	0,269	0,068	0,211	0,110	0,381	0,237	0,374	0,658
	SU_SU78	0,165	0,063	0,058	0,053	0,544	0,156	0,596	0,772
	SU_SU80	0,069	0,012	0,053	-0,093	0,515	0,121	0,507	0,768
	SU_SU81	0,261	0,142	0,253	0,129	0,760	0,300	0,798	0,885

É aconselhável, igualmente, observar a matriz de *loadings* e *cross-loadings* de forma a verificar a contribuição destes indicadores noutros constructos ou se outros contribuem de forma mais elevada para o constructo onde o indicador contribui deficitariamente (Duarte,

2005). Pela análise do Quadro 13 observa-se que todos os *loadings* dos indicadores de cada constructo são superiores a qualquer outro, confirmando assim que os constructos são distintos entre si, o que é fundamentado pelas indicações de Henseler, Ringle & Sinkovics (2009).

Aplicou-se, também, a análise *Heterotrait-monotrait ratio of correlations (HTMT)* de forma a confirmar a validade discriminante do modelo, conforme o sugerido por Henseler, Ringle & Sarstedt (2016). O Quadro 14 mostra que os valores de HTMT estão abaixo do valor de referência de 0,90 o que confirma a validade discriminante.

Quadro 14 - Resultados de *Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)*

<i>Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)</i>	Formação Acadêmica	Imagem	Lealdade Recomendação	Lealdade Retorno	Realização Profissional	Satisfação Formação Acadêmica	Satisfação Profissional	Sucesso Profissional
Formação Acadêmica								
Imagem	0,458							
Lealdade Retorno	0,543	0,507						
Lealdade Recomendação	0,500	0,588	0,678					
Sucesso Profissional	0,338	0,154	0,268	0,168				
Satisfação Formação Acadêmica	0,795	0,504	0,702	0,573	0,365			
Satisfação Profissional	0,332	0,198	0,243	0,194	0,930	0,349		
Realização Profissional	0,292	0,118	0,215	0,164	0,855	0,310	0,871	

Verificados os resultados da análise ao modelo de medição que confirmaram a adequação do mesmo, procedeu-se à análise do modelo estrutural e da significância estatística das relações entre os constructos.

5.4.2. Modelo Estrutural (*Inner model*)

Para verificar a consistência, a validade e a adequação à realidade do modelo estrutural, analisaram-se as relações de dependência entre os constructos que compõem o modelo em estudo, bem como a capacidade preditiva do mesmo (Henseler, Hubona & Ray, 2016; Hair *et al.*, 2014; Duarte, 2005). Assim, procedeu-se à análise de colineariedade entre as variáveis latentes do modelo estrutural, uma vez que este é baseado na técnica de regressão *Ordinary Least Squares (OLS)* de cada variável latente no seu constructo precedente. Verificou-se se o processo de estimação envolvia níveis significativos de colinearidade de modo a evitar enviesamentos no valor das trajetórias. Adotou-se o *Variance Inflation Factor (VIF)* como medida para verificar a existência de colineariedade tendo em conta o valor de referência recomendado por Hair, Ringle & Sarstedt (2011), isto é, os valores superiores a 5 são considerados como indicadores de existência de colineariedade.

Quadro 15 - Resultado da Análise de Colineariedade

<i>Collinearity Statistics - Inner Values (VIF)</i>	Formação Académica	Imagem	Lealdade Recomendação	Lealdade Retorno	Realização Profissional	Satisfação Formação Académica	Satisfação Profissional	Sucesso Profissional
Formação Académica		1,000	2,212	2,212		1,304		
Imagem			1,305	1,305		1,218		
Lealdade Retorno								
Lealdade Recomendação								
Sucesso Profissional							2,206	1,000
Satisfação Formação Académica			2,362	2,362				
Satisfação Profissional	1,000		1,134	1,134		1,110		
Realização Profissional							2,206	

Pela observação do Quadro 15 podemos afirmar que não existem problemas de multicolinearidade entre os constructos uma vez que os valores de VIF são muito inferiores a 5, valor de referência⁵¹ que conforme sugerem Hair *et al.* (1998; 2011), indica ausência de multicolinearidade.

No modelo estrutural em estudo existem dezasseis coeficientes estruturais/trajetórias (*path coefficient*), ou efeitos diretos entre constructos, que representam as hipóteses a testar. Analisaram-se os valores destas trajetórias e a sua significância estatística de forma a confirmar se as hipóteses previamente estabelecidas eram suportadas pelos resultados (Henseler, Hubona & Ray, 2016; Hair *et al.*, 2014). Os valores próximos ou iguais a 1 (-1 a 1) representam uma forte relação entre os constructos, definindo uma trajetória robusta, quer positiva, quer negativa (Henseler, Hubona & Ray, 2016; Hair *et al.*, 2014).

Pela observação da Figura 11, que representa o modelo estrutural com os resultados das relações entre os constructos, verifica-se que das dezasseis hipóteses colocadas neste estudo, apenas quatro não são suportadas pelos resultados (H2 - A formação académica contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação ($\beta = 0,004$; $t = 0,047$; $p = 0,962$); H3 - A formação académica contribui para o retorno à IES ($\beta = 0,077$; $t = 0,868$; $p = 0,386$); H13 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade de recomendação ($\beta = 0,013$; $t = 0,234$; $p = 0,815$) e; H14 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno ($\beta = -0,008$; $t = 0,125$; $p = 0,900$).

⁵¹ VIF igual a 1 indica a ausência de multicolineariedade; o valor máximo é de 10 proposto por Hair *et al.*, (1998) ou um limite máximo mais conservador de 4 (Chica Olmo & Frías Jamilena, 2000).

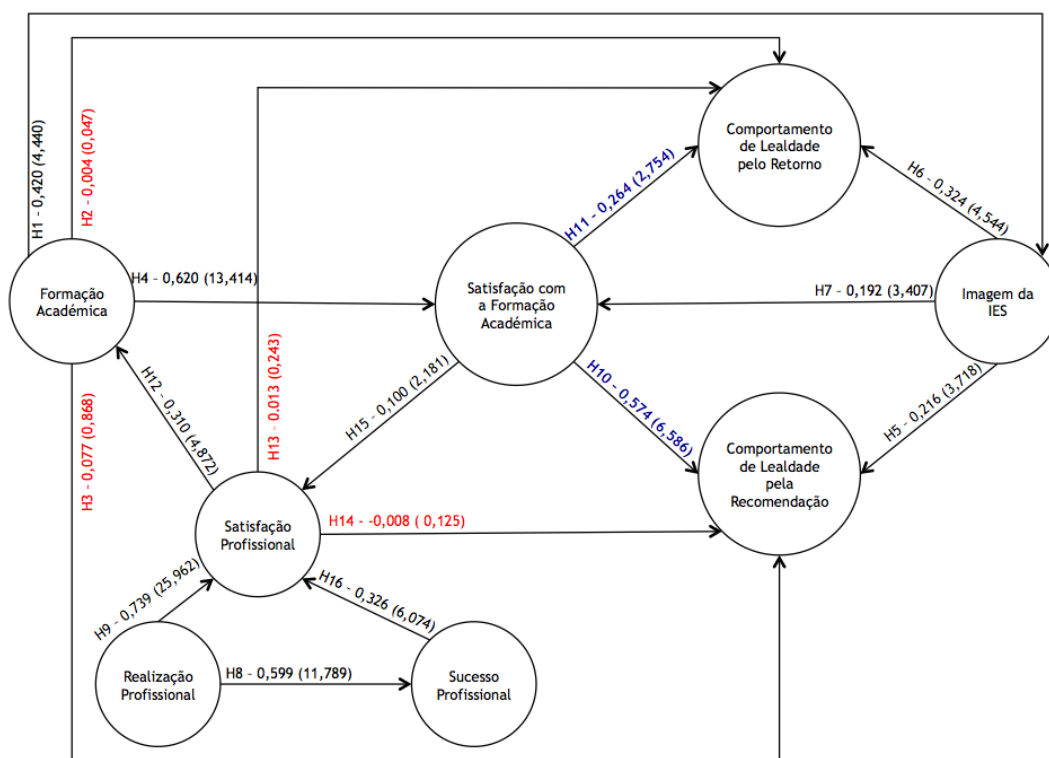


Figura 11 - Resultados do Modelo Estrutural

Os valores mais elevados correspondem a relações positivas significantes, a saber: H9 - A realização profissional contribui para a satisfação profissional ($\beta = 0,739$; $t = 25,962$; $p = 0,000$); H4-A formação acadêmica contribui para a satisfação com essa formação acadêmica ($\beta = 0,620$; $t = 13,414$; $p = 0,000$); H8-A realização profissional colabora no sucesso profissional ($\beta = 0,599$; $t = 11,789$; $p = 0,000$).

Além dos efeitos diretos deve observar-se, também, o impacto dos efeitos indiretos que representam os efeitos colaterais de um constructo e as influências indiretas decorrentes das relações que mantém com os outros constructos. A soma do efeito direto com o indireto dá origem ao efeito total. A análise dos efeitos totais é particularmente importante na exploração dos diferentes impactos que um constructo tem noutro dependendo das variáveis moderadoras que compõem a sua trajetória (Henseler, Ringle & Sarstedt, 2016; Hair *et al.*, 2014; Duarte, 2005). Estes efeitos são apresentados no Quadro 16.

Quadro 16 - Efeitos Diretos, Indiretos e Totais

Relações Estruturais	Efeito Direto	t value	p value sig 0.05	Intervalo de confiança		Efeito Indireto	t value	p value sig 0.05	Intervalo de confiança		Efeito Total	t value	p value sig 0.05	Intervalo de confiança	
				2.5%	97.5%				2.5%	97.5%				2.5%	97.5%
Formação Acadêmica	Imagem	0,420	0,000	0,297	0,529	—	7,440	—	—	—	0,420	7,440	0,000	0,297	0,529
	Lealdade recomendação	0,004	0,962	-0,164	0,177	0,474	8,051	0,000	0,357	0,590	0,478	7,489	0,000	0,342	0,589
	Lealdade retorno	0,077	0,386	-0,092	0,254	0,321	4,869	0,000	0,194	0,443	0,398	6,324	0,000	0,267	0,521
	Satisfação Formação	0,620	0,000	0,532	0,712	0,081	2,949	0,003	0,033	0,135	0,701	19,450	0,000	0,627	0,770
imagem	Lealdade recomendação	0,216	0,000	0,097	0,321	0,105	2,915	0,004	0,041	0,182	0,321	5,298	0,000	0,196	0,431
	Lealdade retorno	0,324	0,000	0,183	0,465	0,051	1,906	0,057	0,008	0,114	0,375	5,774	0,000	0,244	0,498
	Satisfação Formação	0,192	0,001	0,084	0,292	—	—	—	—	—	0,192	3,407	0,001	0,084	0,292
	Formação Acadêmica	—	—	—	—	0,260	4,729	0,000	0,159	0,364	0,260	4,729	0,000	0,159	0,364
Realização Profissional	Imagem	—	—	—	—	0,109	4,007	0,000	0,060	0,165	0,109	4,007	0,000	0,060	0,165
	Lealdade recomendação	—	—	—	—	0,181	3,325	0,001	0,078	0,288	0,181	3,325	0,001	0,078	0,288
	Lealdade retorno	—	—	—	—	0,119	2,148	0,032	0,007	0,228	0,119	2,148	0,032	0,007	0,228
	Satisfação Formação	—	—	—	—	0,266	4,710	0,000	0,161	0,381	0,266	4,710	0,000	0,161	0,381
Satisfação com a Formação Acadêmica	Sucesso Profissional	0,599	0,000	0,499	0,688	0,241	5,977	0,000	0,169	0,318	0,840	43,465	0,000	0,801	0,875
	Satisfação Profissional	0,739	0,000	0,683	0,793	—	—	—	—	—	0,739	25,962	0,000	0,683	0,793
	Lealdade recomendação	0,547	0,000	0,374	0,687	—	—	—	—	—	0,547	6,586	0,000	0,374	0,687
	Lealdade retorno	0,264	0,006	0,083	0,435	—	—	—	—	—	0,264	2,754	0,006	0,083	0,435
Satisfação Profissional	Imagem	—	—	—	—	0,130	4,099	0,000	0,071	0,196	0,130	4,099	0,000	0,071	0,196
	Formação Acadêmica	0,310	0,000	0,187	0,429	—	—	—	—	—	0,310	4,872	0,000	0,187	0,429
	Lealdade recomendação	0,013	0,815	-0,099	0,120	0,203	4,509	0,000	0,123	0,292	0,215	3,374	0,001	0,091	0,340
	Lealdade retorno	-0,008	0,900	-0,130	0,110	0,150	4,448	0,000	0,089	0,216	0,142	2,154	0,032	0,008	0,271
Sucesso Profissional	Satisfação Formação	0,100	0,030	0,011	0,194	0,217	4,909	0,000	0,134	0,304	0,317	4,862	0,000	0,199	0,446
	Satisfação Profissional	0,326	0,000	0,227	0,423	—	—	—	—	—	0,326	6,074	0,000	0,227	0,423
	Formação Acadêmica	—	—	—	—	0,101	4,030	0,000	0,053	0,153	0,101	4,030	0,000	0,053	0,153
	Imagem	—	—	—	—	0,042	3,633	0,000	0,021	0,066	0,042	3,633	0,000	0,021	0,066
Sucesso Profissional	Lealdade recomendação	—	—	—	—	0,070	3,068	0,002	0,028	0,119	0,070	3,068	0,002	0,028	0,119
	Lealdade retorno	—	—	—	—	0,046	2,098	0,036	0,002	0,090	0,046	2,098	0,036	0,002	0,090
	Satisfação Formação	—	—	—	—	0,103	4,101	0,000	0,062	0,154	0,103	4,101	0,000	0,062	0,154

Para determinar a capacidade explicativa do modelo foi analisado o *Coefficient of Determination R square* (R^2), que indica a parte da variância dos constructos dependentes que é explicada pelos constructos seus preditores. De acordo com este critério, quanto maior o valor do R^2 associado a cada constructo dependente, tanto melhor será o modelo proposto (Hair *et al.* 2014). Deve-se considerar resultados de 0,75 como substancial, de 0,50 como moderado e 0,25 como fraco, segundo a indicação de Hair *et al.* (2014).

No Quadro 17 apresenta-se o coeficiente R^2 associado a cada constructo. Os valores associados a cada constructo dependente sugerem que a capacidade do modelo é substancial. A variância da satisfação profissional é explicada em 75,4% (0,754). Os restantes constructos têm resultados bastante aceitáveis entre 0,176 (fraco) a 0,577 (moderado). Destes, realça-se os valores encontrados para a satisfação com a formação académica (0,577), para a lealdade pela recomendação (0,467) e para a lealdade pelo retorno (0,309) por serem constructos chave neste estudo. Os resultados são demonstrativos que o modelo em estudo tem mérito.

Quadro 17 - Resultados Variância Explicada - R^2

Constructo	R Square	t value	p value sig 0.05	Intervalo de confiança	
				2.5%	97.5%
Formação Académica	0,096	2,445	0,015	0,035	0,184
Imagem	0,176	3,715	0,000	0,088	0,280
Lealdade Retorno	0,309	5,987	0,000	0,223	0,418
Lealdade Recomendação	0,467	7,954	0,000	0,354	0,580
Sucesso Profissional	0,547	12,958	0,000	0,466	0,629
Satisfação com a Formação Académica	0,577	14,254	0,000	0,502	0,657
Satisfação Profissional	0,754	27,414	0,000	0,700	0,808
Realização Profissional					

A análise do *Path coefficients* e do *R square* (R^2) podem ser complementadas com as *f Square Effect Size* (f^2) e *Predictive Relevance* de acordo com as recomendações de Henseler, Hubona & Ray (2016) e Hair *et al.* (2014). Seguindo esta recomendação, analisaram-se os valores de f^2 , que indica se um constructo omissor tem impacto no constructo endógeno. Os valores de referência desta medida, indicados por J. Cohen (1988), são <0,02; >0,15 e >0,35 o que representa um impacto pequeno, médio ou grande na variável exógena latente. Valores menores que 0,02 indicam que não há impacto. No Quadro 18 verifica-se que das dezasseis relações do modelo, quatro não têm qualquer impacto (0,000 - 0,004); seis têm um impacto pequeno (0,021 - 0,116); três apresentam um impacto médio (0,196 - 0,237) e outras duas apresentam um grande impacto (0,661 - 0,697).

Quadro 18 - Resultados f^2 Effect size

		<i>f</i> Square	<i>t</i> value	<i>p</i> value sig 0.05	Intervalo de confiança	
					2.5%	97.5%
Formação Acadêmica	Imagem	0,214	2,924	0,004	0,096	0,388
	→ Lealdade recomendação	0,000	0,001	0,999	0,000	0,032
	Lealdade retorno	0,004	0,338	0,736	0,000	0,039
	Satisfação Formação	0,697	4,423	0,000	0,459	1,071
Imagem	Lealdade recomendação	0,067	1,722	0,086	0,015	0,165
	→ Lealdade retorno	0,116	1,944	0,052	0,035	0,256
	Satisfação Formação	0,071	1,639	0,102	0,014	0,172
Realização Profissional	→ Sucesso Profissional	0,661	4,120	0,000	0,407	1,023
	Satisfação Profissional	1,206	5,574	0,000	0,873	1,698
Satisfação com a Formação Acadêmica	Lealdade recomendação	0,237	2,692	0,007	0,106	0,419
	→ Lealdade retorno	0,043	1,245	0,214	0,004	0,130
Satisfação Profissional	Formação Acadêmica	0,106	2,134	0,033	0,036	0,225
	→ Lealdade recomendação	0,000	0,036	0,971	0,000	0,027
	Lealdade retorno	0,000	0,011	0,992	0,000	0,024
	Satisfação Formação	0,021	1,002	0,317	0,001	0,084
Sucesso Profissional	→ Satisfação Profissional	0,196	2,685	0,008	0,086	0,372

A análise *Predictive Relevance* (Stone-Geisser's Q^2) é um procedimento aplicado em constructos endógenos com medidas reflexivas. Recorreu-se à técnica *blindfolding* para determinar a distância omissa específica de forma a avaliar a relevância preditiva do modelo. Segundo a indicação de Chin (2010) e Henseler *et al.* (2009) os valores de referência indicados são: se $Q^2 > 0$ para uma variável latente endógena reflexiva, a trajetória tem relevância preditiva para o constructo dependente, se $Q^2 < 0$, então não há relevância preditiva. Da observação dos resultados no Quadro 19 constata-se que todos os constructos têm relevância preditiva.

Quadro 19 - Resultados Q^2 Predictive Relevance⁵²

<i>Predictive Relevance</i>	Q^2
Formação Acadêmica	0,055
Imagem	0,115
Lealdade Retorno	0,352
Lealdade Recomendação	0,221
Sucesso Profissional	
Satisfação com a Formação Acadêmica	0,323
Satisfação Profissional	0,547
Realização Profissional	0,315

No Quadro 20 verificam-se os resultados da aplicação da medida de ajustamento do modelo *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR) - como sugerido por Henseler, Hubona & Ray

⁵² Para aplicar a técnica de *blindfolding* a distância omissa (necessária para calcular a medida) deve ser entre 5 e 10 e que o número válido de observações dividido pela distância omissa não resulta num número inteiro (Ringle, Sarstedt & Straub, 2012; Chin, 2010). Utilizou-se o valor de nove.

(2016). Esta medida analisa as discrepâncias entre as correlações observadas e as correlações implícitas do modelo, determinando assim a adequação aproximada do modelo. Esta medida foi introduzida por Henseler *et al.* (2014) para evitar especificações deficientes do modelo. Está definida como a diferença entre a correlação observada e a matriz de correlação implícita do modelo, permitindo avaliar a magnitude média das discrepâncias entre a correlação observada e a implícita como uma medida absoluta de critério de ajustamento do modelo. O valor encontrado depende da utilização técnica de *Bootstrap* para determinar a probabilidade de obter uma discrepância entre a matriz empírica e a matriz de correlação do modelo implícito. Um modelo tem um bom ajustamento quando a diferença entre a matriz de correlação empírica e a matriz de correlação implícita do modelo a estudar é tão reduzida que pode ser imputada ao erro da amostra⁵³. O valor de zero (0,00) indica um ajustamento perfeito. No entanto, e de acordo com as recomendações de Hair *et al.* (2014); Henseler *et al.* (2014); Byrne (2008) um valor de SRMR menor que 0,05 indica um ajustamento aceitável. Numa abordagem conservadora, proposta por Hu & Bentler (1998,1999), valores menores que 0,08 indicam um bom ajustamento para modelos de PLS. No caso do modelo em estudo (Quadro 20), pode considerar-se que o modelo tem ajustamento aceitável, uma vez que o valor de 0,068 é menor que esta última referência.

Quadro 20 - Resultado de SRMR - *Model Fit*

<i>Ajustamento do Modelo</i>	SRMR	<i>t value</i>	<i>p value sig 0.05</i>
Estimated Model	0,068	15,760	0,000

5.4.3. Efeito de Moderação

Quando uma variável moderadora afeta a força de uma relação entre variáveis ou altera a direção dessa relação, considera-se estar na presença de um efeito moderador (Hair *et al.* 2014; Marôco, 2010).

Apesar de não ter sido expresso nas hipóteses de trabalho formuladas na metodologia, procurou-se conhecer os efeitos do sucesso académico como variável moderadora de modo a despistar eventuais efeitos de enviesamento ou efeitos não previstos nos resultados. Foi considerado como variável moderadora sendo composta pelos indicadores S10Tmp_form *loading* de 0,61; S8Media_Final *loading* de -0,59; S9Tmp_conc *loading* de 0,79.

Assim, pressupõe-se a existência de efeito moderador do sucesso académico sobre a força de duas relações existentes no modelo: H10a - O sucesso académico modera a satisfação com a formação académica com o comportamento de lealdade pela recomendação e H10b - O

⁵³ <https://www.smartpls.com/documentation/fit>

sucesso acadêmico modera a satisfação com a formação acadêmica e o comportamento de lealdade pelo retorno, conforme o indicado nas Figuras 12 e 13.

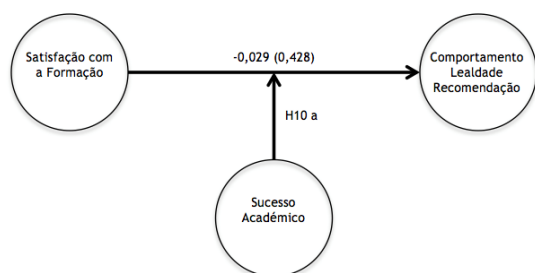


Figura 12 - Resultado do Efeito Moderador sobre a Lealdade pela Recomendação

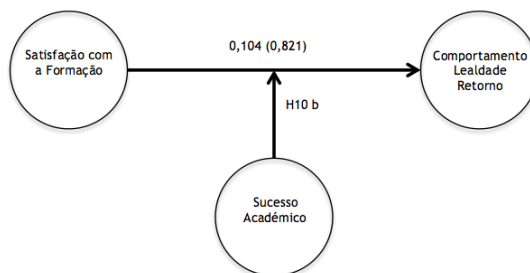


Figura 13 - Resultado do Efeito Moderador sobre a Lealdade pelo Retorno

Comparando os valores dos coeficientes das trajetórias sem o impacto do efeito moderador e com o mesmo, pode observar-se que a H10a vê a sua direção alterada e H10b sofre uma redução na força da relação. Contudo, de acordo com o expresso no Quadro 21, estas alterações não se mostram estatisticamente significantes pelo que não foram considerados os resultados do efeito moderador do sucesso acadêmico nas trajetórias da satisfação com a formação acadêmica com a lealdade pela recomendação ($\beta = -0,029$; $t = 0,428$; $p = 0,669$) e da satisfação com a formação acadêmica com a lealdade pelo retorno ($\beta = 0,104$; $t = 0,821$; $p = 0,412$).

Quadro 21 - Resultados do Efeito Moderador⁵⁴

Moderação			Coeficiente Estrutural	t value	p value	Resultado das Hipóteses
Satisfação com Formação Acadêmica	Sucesso Acadêmico	Lealdade Recomendação	-0,029	0,428	0,669	Não suportada
Satisfação com Formação Acadêmica	Sucesso Acadêmico	Lealdade Retorno	0,104	0,821	0,412	Não suportada

Pela observação do Quadro 22 verifica-se que dez coeficientes estruturais apresentam valores aproximados ou superiores a 0,2 o que faz com que as respetivas trajetórias sejam consideradas robustas, de acordo com o critério indicado por Hair *et al.* (2014) e Chin (1998). Estas trajetórias são, também, estatisticamente significantes para um nível de significância de 0,05.

Existem cinco relações que apresentam coeficientes estruturais superiores a 0,4 e com significância estatística (H1; H3; H4; H8; H9; H10).

Quatro trajetórias (H2; H3; H13; H14) apresentam valores inferiores ao limite recomendado por Hair *et al.* (2014:195), ou seja, *t-value* 1,96 e *p-value* 0,05. Por esta razão, as relações H2 - A formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação ($\beta = 0,004$; $t = 0,047$; $p = 0,962$) e a H3 - A formação acadêmica contribui para o

⁵⁴ Considera-se o valor de $p=0.05$ como o limite para avaliar se a relação é significativa ou não; baseado numa amostra de 5000 em *bootstrap*.

comportamento de lealdade pelo retorno à IES $\beta = 0,077$; $t = 0,868$; $p = 0,386$) a H13 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação $\beta = 0,013$; $t = 0,234$; $p = 0,815$) e a H14 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno $\beta = 0,008$; $t = 0,125$; $p = 0,900$) não podem ser consideradas robustas, nem estatisticamente significantes, isto é os resultados não suportam estas relações, devendo as hipóteses serem rejeitadas.

Quadro 22 - Resultado do Teste de Hipóteses⁵⁵

Relações Estruturais	Hipótese	Coefficiente Estrutural	t value	p value	Resultado das Hipóteses
Formação Acadêmica	H1 - A formação acadêmica contribui para Imagem da IES	0,420	7,440	0,000	Supportada
	H2 - A formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação	0,004	0,047	0,962	Não suportada
	H3 - A formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno à IES	0,077	0,868	0,386	Não suportada
	H4 - A formação acadêmica contribui para a satisfação com a formação	0,620	13,414	0,000	Supportada
Imagem	H5 - A Imagem da IES influencia o comportamento de lealdade	0,216	3,718	0,000	Supportada
	H6 - A Imagem da IES influencia o comportamento de lealdade pela recomendação	0,324	4,544	0,000	Supportada
	H7 - A Imagem da IES influencia a satisfação com a formação acadêmica	0,192	3,407	0,001	Supportada
	H8 - A realização profissional colabora no sucesso profissional	0,599	11,789	0,000	Supportada
Realização Profissional	H9 - A realização profissional contribui para a satisfação profissional	0,739	25,962	0,000	Supportada
Satisfação com a Formação Acadêmica	H10 - A satisfação com a formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação	0,547	6,586	0,000	Supportada
	H11 - A satisfação com a formação acadêmica contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno à IES	0,264	2,754	0,006	Supportada
Satisfação Profissional	H12 - A satisfação profissional influencia a formação acadêmica	0,310	4,872	0,000	Supported
	H13 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação	0,013	0,234	0,815	Não suportada
	H14 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno à IES	-0,008	0,125	0,900	Não suportada
	H15 - A satisfação profissional é influenciada pela satisfação com a formação	0,100	2,181	0,030	Supportada
	H16 - O sucesso profissional contribui para a satisfação profissional	0,326	6,074	0,000	Supportada

⁵⁵ Two tail test 1,96 significant level $p=0,05$

5.5. Interpretação e Discussão das Relações entre Constructos

Depois de ter sido avaliado o modelo conceptual construído com base no quadro teórico e já referenciado no capítulo da metodologia, analisa-se e discute-se agora em detalhe os resultados das hipóteses de investigação, através da avaliação dos coeficientes estruturais associados às relações entre os constructos do modelo em estudo. Desta forma, analisa-se e interpreta-se a significância das relações entre os constructos que constituem as hipóteses de investigação.

5.5.1. Hipóteses Testadas e Rejeitadas

As hipóteses que relacionam a formação académica com a lealdade pela recomendação a H2 ($\beta = 0,004$; $t = 0,047$; $p = 0,962$) e pelo retorno a H3 ($\beta = 0,077$; $t = 0,868$; $p = 0,386$) não foram suportadas pelos resultados. Apesar destas hipóteses serem rejeitadas, verifica-se através dos *indirect effects* que há uma relação indireta entre os constructos formação académica e lealdade.

Analizando os resultados estatísticos encontrados para a H2 e para a H3, estes não são discordantes com os encontrados na caracterização biográfica, pois os *alumni* demonstraram, através das suas respostas, comportamento de lealdade pela recomendação, mas estavam menos disponíveis para retomar estudos superiores, retornando à mesma IES de formação inicial, seja pela atualização de conhecimentos, seja pela continuação de estudos (Thomas, 2011). Estes resultados para serem invertidos colocam grandes desafios ao processo formativo, tendo em conta a complexidade dos vários contextos em que as IES estão inseridas. A resposta a estes desafios basear-se-á no estudo, na avaliação, na reflexão sobre os resultados obtidos e na consequente mudança das práticas formativas, nomeadamente se estas não estiverem a corresponder às expectativas dos *alumni* e às do mercado de trabalho. Conforme o defendido por Pike (2006) a avaliação entre as expectativas e o vivenciado influencia a forma como os estudantes tomam decisões futuras, o que poderá ter consequências nefastas para a sustentabilidade e competitividade das IES se essa avaliação for negativa.

Interpreta-se igualmente o facto de os respondentes não manifestarem opiniões comportamentais de lealdade pela recomendação ou pelo retorno relacionadas com a formação académica, possivelmente por não verem espelhadas nas questões colocadas a sua perceção sobre os temas em análise, o que não significa que tenham comportamentos hostis em relação à formação académica conferida pela instituição. Para melhor interpretar a não confirmação das hipóteses H2 e H3, ou seja as relações entre a formação académica e a lealdade pela recomendação e pelo retorno, pode colocar-se como hipótese explicativa

existir, embora sem significância estatística, um efeito de mediação através do sucesso académico, que seria necessário aprofundar com novos testes.

Contrastando-se os resultados obtidos com a literatura onde é defendido que a avaliação da formação académica pode ser resultante não só do ensino fornecido, mas também dos apoios à formação (Schlesinger *et al.*, 2015; Yeo & Li 2012; Beerli *et al.*, 2002; Nguyen & Leblanc, 2001), coloca-se como hipótese a testar se este resultado está relacionado com o serviço central (ensino) e/ou com a insatisfação com os serviços de apoio periféricos e aumentados sendo que, talvez, o funcionamento destes impeçam a lealdade pela recomendação e/ou o a lealdade pelo retorno à instituição de formação.

Na globalidade, estes resultados podem indiciar a necessidade de testar novamente o modelo introduzindo as variáveis conforme o acima hipotetizado, bem como aferir os itens do inquérito por questionário associados ao constructo da formação académica ou reavaliar o tipo de instrumento de recolha de dados de modo a ser mais adequado para medir esta relação investigada.

No seguimento das hipóteses testadas, mas não suportadas pelos resultados, e no que respeita às hipóteses H13 ($\beta = 0,013$; $t = 0,234$; $p = 0,815$) e à H14 ($\beta = 0,008$; $t = 0,125$; $p = 0,900$) que diziam respeito respetivamente se a satisfação profissional contribuía para a lealdade pela recomendação e pelo retorno pretendia-se responder, com fundamento estatístico significativo, à quarta sub-questão de investigação (iv) *Qual o impacto da satisfação profissional no comportamento de lealdade?* Como as hipóteses subjacentes a esta sub-questão não foram suportadas estatisticamente não se verificou impacto na relação entre a satisfação profissional e o comportamento de lealdade, sendo por essa razão a resposta à sub-questão negativa.

Na caracterização biográfica onde se questionava qual a situação ocupacional dos *alumni* verificou-se que a satisfação com a atual atividade profissional era o item que recolhia o menor valor percentual, o que poderia indiciar os resultados estatísticos obtidos relativos à H13 e à H14.

Como não foi encontrado na literatura qualquer referência à relação entre satisfação profissional e lealdade com a instituição formadora, coloca-se a possibilidade explicativa de os resultados encontrados serem devidos aos respondentes não se sentirem suficientemente impelidos a promover o comportamento de lealdade por ter decorrido pouco tempo após a formação académica ou após o início do exercício da atividade profissional.

Note-se que o facto das hipóteses H2; H3; H13; H14 serem rejeitadas significa que a formação académica e a satisfação profissional, só por si, podem não se traduzir em comportamento de lealdade, seja pela recomendação, seja pelo retorno.

5.5.2. Hipóteses Validadas Estatisticamente

Explicitados os procedimentos e expurgadas as relações sem robustez, procede-se à análise e interpretação dos resultados das hipóteses suportadas pelos resultados no modelo proposto.

A partir do constructo formação académica formularam-se quatro hipóteses, sendo que as hipóteses H2 e H3, como já se referiu, não foram suportadas estatisticamente pelos resultados:

Hipótese 1 - A formação académica contribui para a imagem da IES ($\beta = 0,420$; $t = 7,740$; $p = 0,000$)

Hipótese 4 - A formação académica contribui para a satisfação com a formação académica ($\beta = 0,620$; $t = 13,414$; $p = 0,000$)

A hipótese H1 - A formação académica contribui para a imagem da IES apresenta um coeficiente estrutural entre o constructo formação académica e o constructo imagem de $\beta = 0,420$ ($t = 7,740$; $p = 0,000$), o que se considera uma relação robusta, pelo que se aceita a hipótese de que a formação académica contribui para a imagem da IES. Interpreta-se este resultado considerando que quanto melhor for a perceção retida da formação académica ministrada melhor será a Imagem da IES.

Os indicadores mais valorizados pelos respondentes para a validação desta hipótese foram a adequação às necessidades do mercado de trabalho que apresentou o maior *loading* com 0,831, a contribuição da formação académica para a preparação da profissão (*loading* 0,810), a preparação no curso para o mercado de trabalho (*loading* 0,805), bem como a adequação da formação às funções desempenhadas (*loading* 0,707). É de realçar que os resultados apontam que a relação entre a formação e a imagem está associada ao futuro profissional, nomeadamente com a ligação da formação ao mercado do trabalho, à preparação para o desempenho da profissão e às funções profissionais.

Estes resultados parecem mostrar que as IES proporcionaram experiências formativas durante o percurso académico dos *alumni* de acordo com as expectativas destes e das necessidades do mercado de trabalho o que é concordante com evidências reportadas por Abdullah (2006). As experiências gratificantes vivenciadas, quer na formação académica, quer na atividade profissional levam a que os indivíduos se sintam competentes e bem sucedidos no desempenho do seu trabalho como é evidenciado por Hall & Chandler (2004) e, consequentemente, contribuam para formar uma boa imagem da instituição de formação. Para além da formação académica promovida pela IES infere-se, pela análise dos valores dos *loading* mais valorizados, que houve, da parte dos *alumni*, não só adaptação à atividade profissional, mas também a capacidade daqueles para conjugar as competências pessoais e

profissionais adequadas ao desempenho da função, tal como preconiza a teoria de Dawis, England & Lofquist (1964).

A hipótese H4 - A formação académica contribui para a satisfação com a formação é igualmente validada estatisticamente com o coeficiente estrutural encontrado de $\beta = 0,620$ ($t = 13,414$; $p = 0,000$), sendo este o segundo valor mais elevado das relações existentes no modelo em estudo. Os *alumni* valorizaram o relacionamento do conhecimento e das competências das várias áreas da formação académica (*loading* 0,778), o desenvolvimento da capacidade de análise e de reflexão (*loading* 0,765) e a promoção das competências profissionais (*loading* 0,737). Mais uma vez se denota que a satisfação com a formação académica se manifesta na ligação com a profissão, com a expectativa de que a formação académica irá ajudar a carreira profissional, quer pela organização articulada de várias áreas do conhecimento, quer pelo desenvolvimento de competências subjacentes à atividade profissional como a análise e a reflexão. Efetivamente, estes resultados estão de acordo com DeShields *et al.* (2005) que afirmam que a experiência formativa é composta pelo desenvolvimento de aprendizagens pessoais, de resolução de problemas, de competências e, também, pelas expectativas de que o curso auxiliará a carreira profissional dos indivíduos. Os resultados mostram ter havido na formação académica preparação para a atividade profissional associadas a experiências formativas positivas as quais são determinantes da satisfação com a formação académica (Sojkin *et al.*, 2012), tal como o resultante dessa aprendizagem tem um efeito muito forte sobre a satisfação com a formação académica, como é referenciado na literatura por Frye (1999).

O constructo imagem tem associado três hipóteses:

Hipótese 5 - A imagem da IES influencia o comportamento de lealdade pelo retorno à IES ($\beta = 0,216$; $t = 3,718$; $p = 0,000$)

Hipótese 6 - A imagem da IES influencia o comportamento de lealdade pela recomendação ($\beta = 0,324$; $t = 4,544$; $p = 0,000$)

Hipótese 7 - A imagem da IES influencia a satisfação com a formação académica ($\beta = 0,192$; $t = 3,407$; $p = 0,001$)

De acordo com os resultados as três hipóteses deste constructo são suportadas estatisticamente. As duas hipóteses que refletem a relação da imagem com o comportamento de lealdade: H5 - A imagem da IES influencia o comportamento de lealdade pelo retorno à IES ($\beta = 0,216$; $t = 3,718$; $p = 0,000$) e H6 - A imagem da IES influencia o comportamento de lealdade pela recomendação ($\beta = 0,324$; $t = 4,544$; $p = 0,000$) respondem à terceira (iii) sub-questão de investigação confirmando *que* a imagem da IES tem um forte impacto no comportamento de lealdade, nas vertentes de recomendação e de retorno.

Os resultados estão de acordo com as indicações referidas na literatura, nomeadamente com os estudos desenvolvidos por Brown & Mazzarol (2009), uma vez que a imagem constitui um fator-chave por ser um constructo antecedente da perceção de valor, da satisfação e da lealdade.

Em relação à imagem, os indicadores extraídos apresentam resultados elevados. As Instituições de Ensino Superior, foram consideradas na globalidade como tendo uma boa imagem junto dos seus públicos (*loading* 0,885), bem como para o próprio (*loading* 0,833), para os amigos (*loading* 0,824) e para a família (*loading* 0,760) valores que permitem inferir que a IES frequentada era considerada como tendo, globalmente, uma boa imagem. Estes resultados estão de acordo com a literatura consultada. Casidy (2014) reforça o valor da imagem para se verificar o comportamento de lealdade argumentando que a imagem das IES poderá ter um impacto positivo no desejo de prosseguir estudos na mesma instituição, bem como de partilhar a sua experiência positiva com outros potenciando comportamento de lealdade pelo retorno e pela recomendação.

Os resultados da investigação vêm confirmar a existência de uma forte interação entre a imagem institucional e a lealdade o que é concordante com as conclusões de Hemsley-Brown & Oplatka (2006) e de MacMillan *et al.* (2005). Uma imagem atrativa conduz a uma IES bem conceituada pelos públicos alvo tornando-se um elemento estruturante da lealdade.

Coloca-se, ainda, como plausível a suposição de que o facto de os *alumni* deterem globalmente uma boa imagem da sua instituição, significar que avaliaram a instituição em diversos aspetos conferindo-lhes uma melhor compreensão sobre o serviço, a qual se traduz numa elevada intenção de lealdade, conforme referem Lee-Kelley, Davies & Kangis (2002).

A hipótese H7 - A imagem da IES influencia a satisfação com a formação académica com um coeficiente estrutural de $\beta = 0,192$ ($t = 3,407$; $p = 0,001$) é validada estatisticamente respondendo afirmativamente à segunda (ii) sub-questão de investigação *A imagem da IES influencia a satisfação com a formação académica?*

Pela revisão da literatura efetuada esperava-se um valor de impacto maior pois, era considerado unanimemente por vários autores (e.g. Cassel & Eklöf, 2001; Eskildsen *et al.*, 1999; Clow *et al.*, 1997) que a imagem institucional influencia a satisfação com a formação académica. Apesar do grau do impacto não ter sido o esperado, os resultados confirmam que a imagem da IES percecionada pelos *alumni* tem impacto na satisfação com a formação académica. Os indicadores sobre o constructo imagem têm resultados robustos permitindo concluir que as IES em estudo são reconhecidas pelos empregadores por ter uma boa imagem (*loading* 0,777) e pela sociedade como sendo uma boa Instituição de Ensino Superior (*loading* 0,754). Assim, a sociedade corrobora a opinião dos empregadores, aspeto muito importante

segundo Lee-Kelley *et al.* (2002) para o fortalecimento do reconhecimento social da instituição.

O facto de a instituição ser reconhecida positivamente pelos empregadores e pela sociedade, pode significar melhores oportunidades de emprego para os *alumni* dessa instituição, segundo Rojas-Méndez *et al.* (2009). De igual modo, o reconhecimento social da instituição, pode ser um fator de diferenciação para a captação de novos estudantes e por via da satisfação com a formação académica dos seus *alumni* ser traduzível em comportamento de lealdade pelo retorno ou pela recomendação, como se verificou aquando da construção do quadro teórico (Nesset & Helgesen, 2009; Helgesen & Nesset, 2007a; 2007b), onde era afirmado que a satisfação com a formação académica está positivamente relacionada com a lealdade.

Na caracterização biográfica já tinha sido referido pelos *alumni* que globalmente a sua satisfação com a formação académica estava ligada com a imagem institucional da instituição o que confirma o que Palacio *et al.* (2002) concluíram dos seus estudos, encontrando evidências de que a imagem institucional estava associada à satisfação com a formação académica. Estes resultados suportam a importância da satisfação com a formação académica dos *alumni*, pois como referem Mainardes & Domingues (2010) são os *alumni* satisfeitos com a sua formação académica que mais contribuem para a imagem e para a construção do reconhecimento social das instituições.

O constructo realização profissional dá origem a duas hipóteses, ambas validadas estatisticamente:

Hipótese 8 - A realização profissional colabora no sucesso profissional ($\beta = 0,599$; $t = 11,789$; $p = 0,000$)

Hipótese 9 - A realização profissional contribui para a satisfação profissional ($\beta = 0,739$; $t = 25,962$; $p = 0,000$)

A hipótese H8 - A realização profissional colabora no sucesso profissional com um coeficiente estrutural de $\beta = 0,599$ ($t = 11,789$; $p = 0,000$) é validada estatisticamente e os indicadores demonstram que os *alumni* consideravam importante ter liberdade e autonomia no trabalho (*loading* 0,730) e que atingir as metas estabelecidas pelos próprios os realizava profissionalmente (*loading* 0,599) para atingirem os critérios de sucesso profissional. Estes resultados parecem indiciar o que Silva (2015) defende ao afirmar que a satisfação com o *status* da carreira conduzia à realização profissional, o que segundo a teoria de Maslow (1943), corresponde ao topo da satisfação das necessidades. Os *alumni* sentiam que estavam no caminho certo para atingir a meta que pretendiam, fazendo uma avaliação positiva da concretização dos seus objetivos, o que os conduzia à realização profissional, o que está de acordo com o preconizado pela teoria das expetativas de Vroom (1967). Os respondentes

pareciam alcançar os critérios do sucesso profissional como a valorização, a responsabilização, o reconhecimento e as perspectivas de futuro, critérios esses, também mencionados por Baruch (2006). Na caracterização biográfica foram encontrados resultados concordantes com os agora encontrados, pois globalmente os respondentes consideraram que tinham sucesso na carreira e se sentiam realizados profissionalmente. Também, o facto de se ter verificado que a liberdade e a autonomia se constituíram como indicadores da realização profissional coloca a hipótese de esta ser decorrente do processo de desenvolvimento pessoal e profissional conferidos pela autonomia e pela autoformação inerentes ao sucesso da atividade profissional como é referenciado por Fisher (2010) e preconizado pela teoria da maturidade desenvolvida por Argyris (1969).

A hipótese H9 - A realização profissional contribui para a satisfação profissional, apresenta o coeficiente estrutural de $\beta = 0,739$ ($t = 25,962$; $p = 0,000$), demonstrando assim a robustez da relação.

Os valores positivos dos indicadores desta hipótese são gratificantes uma vez que os *alumni* consideravam ter uma carreira coerente com os seus interesses, planos e capacidades (*loading* 0,880), denotavam um sentimento generalizado de realização profissional (*loading* 0,843) e consideravam que o seu trabalho contribuía para terem uma vida com propósito e significado (*loading* 0,825). Os resultados indicam que os *alumni* faziam uma avaliação positiva do seu trajeto profissional e apresentavam satisfação com a progressão da sua carreira por esta ir ao encontro das suas expectativas e interesses pessoais, fator referenciado por Silva (2015), ao mesmo tempo que pareciam ter sucesso profissional, pois sentiam-se realizados, competentes e bem sucedidos no desempenho do seu trabalho, o que é concordante com o apresentado por Hall & Chandler (2004). Os resultados estão de acordo com os argumentos de Sirota *et al.* (2005) de que a realização profissional é um pilar conducente à satisfação profissional, a qual proporciona uma vida com objetivo e significado. De referir, ainda, que a forma positiva como os indivíduos articulavam o seu percurso e carreira profissional com os seus objetivos e valores, deixava-os realizados e satisfeitos profissionalmente, aspeto relevado por Greenhaus (2010) e evidenciado por Quijano & Navarro (1999) o que reforça os argumentos apresentados.

O constructo satisfação com a formação académica tem associado duas hipóteses:

Hipótese 10 - A satisfação com a formação académica contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação ($\beta = 0,547$; $t = 6,586$; $p = 0,000$)

Hipótese 11 - A satisfação com a formação académica contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno ($\beta = 0,264$; $t = 2,754$; $p = 0,006$)

As relações entre os constructos associados às hipóteses H10 e H11 foram suportadas estatisticamente e respondem afirmativamente à questão principal de investigação do estudo, ou seja Qual a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni* do 1º ciclo dos cursos de Marketing e o comportamento de lealdade relativamente à Instituição de Ensino Superior?

Os indicadores da satisfação com a formação académica tidos com os mais relevantes incluíam o grau de satisfação global com a formação ministrada (*loading* 0,878) e o bom ajustamento das expetativas com o curso (*loading* 0,820).

É interessante constatar a diferença entre estes resultados encontrados para compreender a relação da satisfação com a formação académica e a lealdade (H10 e H11), já que a relação entre a formação académica e a lealdade (H2 e H3) não foi suportada pelos resultados. Estes resultados parecem indiciar que a satisfação com a formação académica é um elemento estruturante e discriminante quanto à existência do comportamento de lealdade, inferindo-se que se a formação académica não for satisfatória então o comportamento de lealdade não se verifica. Dado que existe um efeito de mediação positivo, embora não estatisticamente significativo, sobre a satisfação com a formação académica seria necessário, posteriormente, testar o modelo novamente, de modo a que esta suposição pudesse ser comprovada e fundamentada.

Apesar desta limitação, os resultados expressam, de uma forma inequívoca, a comparação positiva entre as expetativas, as perceções do serviço desejado e o serviço real prestado, segundo a nomenclatura de Hofman (2003) o qual mostra que os *alumni* faziam uma avaliação positiva da formação académica promovida pela IES e, consequentemente, sentiam-se satisfeitos com essa formação. Os resultados obtidos são muito encorajadores, dado que a satisfação com a formação académica é uma das grandes preocupações das IES uma vez que os *alumni* satisfeitos são mais propensos a indicar a IES a novos estudantes e a retomar os estudos (Casidy, 2014; H. Alves & Raposo, 2007; MacMillan *et al.*, 2005; Kotler, 2002; Oliver, 1999; Martenssen *et al.*, 1999; Eskildsen *et al.*, 1999), a apoiar a instituição através da comunicação boca a boca, participando na vida académica ou contribuindo com doações financeiras, aspetos evidenciados na literatura por Rojas Mendez *et al.* (2009) e Tsao & Coolt (2005).

Os resultados vêm, assim, ao encontro do defendido por Mainardes & Domingues (2010), quando afirmam que a satisfação dos *alumni* com a experiência vivenciada durante o processo formativo no Ensino Superior influencia positivamente o comportamento de lealdade.

A satisfação com a formação académica dos *alumni* pode ser traduzível em comportamento de lealdade pelo retorno e/ou pela recomendação, pois como já se tinha evidenciado na literatura a satisfação com a formação académica está positivamente relacionada com a

lealdade à instituição de formação, ideia reportada por Nettet & Helgesen (2009) e Helgesen & Nettet (2007a; 2007b).

Confirma-se que a satisfação com a formação académica decorre da preparação para o mercado de trabalho (*loading* 0,805) e do ajustamento entre os conteúdos teóricos à prática profissional (*loading* 0,789). No que respeita ao funcionamento do processo de formação académica, o grau de satisfação foi evidenciado pela organização do plano de estudos (*loading* 0,772), a relevância dos conteúdos lecionados (*loading* 0,733), a importância da atualização dos materiais disponibilizados (*loading* 0,711), sendo que foi reconhecido o papel do corpo docente na formação académica (*loading* 0,701). Devido aos resultados apontarem para *loadings* com valores altos relativamente à organização, à relevância e à atualidade de planos de estudo, de conteúdos e de materiais infere-se que os *alumni* estavam satisfeitos com a competência dos professores nas suas áreas de trabalho. A corroborar este resultado os *alumni* reconheceram, igualmente, que a sua instituição tinha um corpo docente qualificado e os planos de estudos eram atualizados e adaptados às necessidades do mercado de trabalho. O reconhecimento do papel do corpo docente para a satisfação com a formação académica é realçado pela importância da socialização entre os estudantes e o corpo docente como defendem Schertzer & Schertzer (2004), bem como a importância da mesma no comportamento de lealdade como é realçado por Hennig-Thurau *et al.* (2001).

Os indicadores menos valorizados pelos *alumni* quanto à satisfação com a formação académica, prendiam-se com o conhecimento adquirido através da realização de trabalhos, o tempo despendido para a elaboração dos mesmos (*loading* 0,687) e com o debate académico sobre as matérias em estudo na sala de aula (*loading* 0,633) o que permite assumir que estes eram os pontos onde havia um menor grau de satisfação. Os indicadores menos valorizados podem significar por um lado que, na perspetiva dos agora diplomados, o tempo despendido com a realização dos trabalhos propostos pelos professores não compensou o conhecimento daí decorrente. Por outro lado, o debate académico acerca dos conteúdos e das matérias a estudar não foram suficientemente discutidas ou, no limite, esse debate não ocorreu, traduzindo-se num fator menos satisfatório para os respondentes. Estes resultados proporcionam uma indicação que foram seguidos modelos de ensino tradicional em que o estudante não participa ativamente nas aulas, debatendo/questionando os conteúdos a aprender, nem gere o tempo e os trabalhos a realizar necessários à sua aprendizagem, conforme o resultado da sistematização apresentada por Narayandas *et al.* (1998). Coloca-se, ainda, a hipótese de existir alguma falta de participação dos estudantes na negociação de formas de trabalhar que respondam às suas necessidades de formação, devido à predominância do tradicional modelo de ensino da “torre de marfim” como é defendido por Blenker *et al.* (2004).

Ao ser solicitado aos *alumni*, através de conjunto de indicadores de lealdade pela recomendação, que indicassem até que ponto estariam dispostos para demonstrar a sua

lealdade, eles mostraram-se disponíveis para dar testemunho favorável sobre a IES (*loading* 0,888) ao mesmo tempo que manifestavam uma disposição elevada para aconselhar a frequência da IES a familiares e a amigos (*loading* 0,836). Resultados semelhantes indicam que os *alumni* estavam disponíveis para partilhar informações sobre a instituição (*loading* 0,829). Estes resultados estão de acordo com o conceito de lealdade apresentado por vários autores (H. Alves & Raposo, 2007; Webb & Jagun, 1997; Athiyaman, 1997).

Quanto aos fatores preditivos do comportamento de lealdade, verifica-se que era mais robusto na vertente pela recomendação da IES, e que englobava os valores mais elevados de *loading* de todos os indicadores deste estudo. A recomendação da IES (*loading* 0,922) e a recomendação do curso (*loading* 0,900) indicam que os *alumni* das IES que colaboraram na investigação demonstravam ter um comportamento de lealdade forte que se traduzia na recomendação da IES que os acolheu. Estes resultados são concordantes com os já expressos na caracterização biográfica. Os resultados mostram, ainda, a satisfação dos *alumni* com a formação académica que receberam e a disponibilidade para apoiar a sua instituição através do “passa palavra”, o qual se afirma, não só como uma poderosa fonte de informação para o público, mas também uma importante ferramenta para as instituições, como o argumentado por Lang & Lawson (2013). Esta demonstração de lealdade é uma das formas mais eficazes de atração de novos estudantes visto ser uma recomendação baseada nos que já viveram a experiência de frequentar o curso e a IES é, por essa razão, mais credível, ideia concordante com o defendido por Oliver (2010).

Globalmente os resultados atuais corroboram os argumentos defendidos por Elliott & Shin (2002) de que a satisfação com a formação académica tem um impacto positivo sobre a retenção dos estudantes, os esforços de recrutamento de novos estudantes e o retorno dos *alumni*.

No que concerne ao comportamento de lealdade por via do retorno, os *alumni* estavam dispostos a prosseguir estudos na instituição da formação inicial (*loading* 0,897) e/ou a frequentar outro curso (*loading* 0,872) na mesma IES, o que configura dois fortes indicadores da lealdade pelo retorno de acordo com os resultados encontrados por Martensen *et al.*, (1999). Estes indicadores parecem mostrar igualmente a vontade dos diplomados para voltar à sua IES e continuar os estudos ou melhorar as suas qualificações. Estes resultados confirmam o defendido por Marzo-Navarro *et al.* (2005) que há um elevado número de diplomados a regressar à sua instituição de formação inicial, seja para reciclar, atualizar ou adquirir novos conhecimentos como é referido por Thomas (2011).

O facto de os indicadores do comportamento de lealdade por via do retorno serem menos expressivos do que os de comportamento de lealdade por via da recomendação, como já tinha sido referido na caracterização biográfica, indicia a existência de um outro conjunto de

fatores (profissionais, pessoais, familiares ou económicos) que condicionam a opção de retornar à instituição para complementar ou ampliar a formação inicial.

Em síntese, as hipóteses H10 e H11 são suportadas pelos resultados e demonstram uma relação forte entre os constructos satisfação com a formação académica promovida pela IES e o comportamento de lealdade demonstrado pelos *alumni* para com a mesma nas vertentes pela recomendação e pelo retorno, comprovando que a satisfação com a formação académica é um elemento estruturante fundamental da lealdade.

O constructo satisfação profissional desencadeia quatro hipóteses, mas como já se referiu e justificou as hipóteses H13 e H14 não foram suportadas pelos resultados, como já se referiu e justificou, pelo que não são aqui referenciadas.

Hipótese 12 - A satisfação profissional influencia a formação académica ($\beta = 0,310$; $t = 4,872$; $p = 0,000$)

Hipótese 15 - A satisfação profissional é influenciada pela satisfação com a formação ($\beta = 0,100$; $t = 2,181$; $p = 0,030$)

A H12 - A satisfação profissional influencia a formação académica apresenta um coeficiente estrutural de $\beta = 0,310$ ($t = 4,872$; $p = 0,000$), mostrando a existência de uma relação significativa entre a satisfação profissional e a formação académica. Os indicadores extraídos nesta relação demonstram um sentimento positivo dos respondentes com o trabalho que realizam (*loading* 0,881), bem como do *status* profissional atual estar de acordo com as aspirações (*loading* 0,844) e na capacidade do rendimento financeiro preencher as necessidades (*loading* 0,726) dos *alumni* respondentes. Os resultados parecem evidenciar estados emocionais de bem-estar e de satisfação, quer em relação ao trabalho desempenhado, quer da satisfação com a progressão da sua carreira decorrente da perceção do *status* da carreira profissional, fatores que se traduzem em satisfação profissional como defendido por Silva (2015) e Fisher (2003) e já mencionado nas análises decorrentes das hipóteses H8 e H9. Os resultados demonstraram, ainda, alguma conceção utilitarista e economicista da satisfação profissional decorrente da remuneração financeira auferida conceção igualmente evidenciada por Barboza & Moreno (2009) e pela teoria das facetas desenvolvida por Lawler (1973). Todavia, não se descarta a vertente instrumental da atividade profissional como um recurso da vida para prover outras necessidades como é realçado por Martinez & Paraguay (2003).

O trabalho de investigação que se apresenta, estuda pela primeira vez, a relação entre a satisfação profissional e a formação académica. Não se encontrou, até ao momento, qualquer referência na literatura sobre os fatores que influenciam esta relação. Considera-se uma lacuna relevante, pois poderiam identificar-se fatores explicativos desta relação e

compreender de que modo a formação promovida pelas IES nas suas vertentes, conceptual, organizacional, metodológica e de práticas letivas poderia contribuir para potenciar o desenvolvimento dos fatores da satisfação profissional, decorrentes de uma formação académica de qualidade suportada nas necessidades do mercado de trabalho e nas expectativas dos estudantes. Contudo, de forma indireta, existem algumas indicações provenientes da literatura que permitem inferir a relação entre estes constructos e refletir sobre a mesma. Assim, Marenda & Mendes (2009) sugerem que as IES auscultem o mercado de forma a melhorar o perfil dos profissionais diplomados, relacionando-o com as necessidades do mercado de trabalho, inter-relacionando o conhecimento teórico e o experiencial (Oliveira, 2002) de modo a concretizar o “saber fazendo” preconizado por Dewey (1933). A formação concebida com ligação aos mercados, segundo as conclusões de Vila & García-Mora (2005) e Martinez (2003), capacita os recursos humanos com conhecimento adequado à realidade que os espera permitindo, ao mesmo tempo, uma maior satisfação profissional dos recursos humanos.

O facto de não existirem referências diretas à relação que se estuda não retira mérito à importância do seu estudo. Por um lado, a relação que se alude tem significância estatística e, por outro lado, os *alumni* por serem detentores de um conhecimento diversificado do mercado de trabalho associado à prática do exercício da atividade profissional e da sua satisfação profissional afigura-se o universo ideal para recolher informação privilegiada. Esta informação permite às IES repensarem todo o processo de formação superior e a relação desta com o mercado de trabalho como recomendam Marenda & Mendes (2009) de modo a fazer convergir a oferta e a procura de formação combatendo a desadequação referida por Amaral (2007). Este processo, segundo Gibb & Hannon (2006), implica estudar o problema, refletir, comunicar e agir englobando os professores, os estudantes e os *stakeholders* externos, numa perspetiva conjunta de ação-reflexão, permitindo às IES reestruturarem a formação académica que promovem, nomeadamente nos curricula, nos conteúdos, nas metodologias, nas práticas e nas suas relações com o mundo do trabalho. A reestruturação assim concebida, e de acordo com Blenker *et al.* (2004), tem por base a preocupação, com os aspetos profissionais dos seus estudantes abandonando as IES o tradicional modelo da “torre de marfim” intocável nos modelos de ensino tradicionais e da reprodução do conhecimento.

A quarta hipótese formulada a partir do constructo satisfação profissional é a H15 - A satisfação profissional é influenciada pela satisfação com a formação. Esta hipótese foi suportada pelos resultados estatísticos sendo o coeficiente estrutural de $\beta = 0,100$ ($t = 2,181$; $p = 0,030$) o que responde à primeira (i) sub-questão de investigação podendo, então, afirmar-se que a satisfação com a formação académica influencia a satisfação profissional.

Comprova-se que existe ligação entre o exercício da profissão e a satisfação com o que é lecionado na sala de aula. Os resultados demonstram alguma robustez, embora mais fraca do que as outras relações estudadas.

Os indicadores apresentam valores elevados e expressam o sentimento de satisfação com a atual profissão (*loading* 0,907) e de satisfação com o cargo/funções (*loading* 0,882). Os resultados expressam, também, a convicção de que um profissional satisfeito tem na sua génese uma formação académica estruturada nas áreas científicas necessárias para conferir as competências necessárias ao desempenho da profissão em causa. A atividade profissional, o seu exercício e o cargo ou função desempenhada parece corresponder às expetativas detidas pelos *alumni*. O facto da satisfação profissional influenciar a perceção detida do processo formativo cria estádios emocionais de satisfação, o que está de acordo com as conclusões apresentadas por Fischer (2010) e Brown & Mazzarol (2009) além dos cognitivos e comportamentais referenciados na literatura por Hulin & Judge (2003) e Wright & Cropanzano (2000).

Os resultados podem significar, ainda, que a satisfação profissional pode ser o resultado de uma avaliação entre o trabalho realizado pelo indivíduo e a forma como este preenche o seu ideal de valores com o trabalho, aspeto realçado por Martinez & Paraguay (2003) e Quijano & Navarro (1999) ou da comparação das experiências vivenciadas na execução da atividade com as expetativas, necessidades e desejos as quais sendo positivas traduziram-se em satisfação profissional conforme é suportado por Fisher (2003) e pela teoria das expetativas de Vroom (1967).

O aprofundamento do conhecimento da relação entre a satisfação com a formação académica e a satisfação profissional é fundamental para a permanente atualização dos cursos, para responder às necessidades da formação académica dos estudantes, dos *alumni* e, simultaneamente, responder às necessidades do mercado de trabalho de uma forma eficaz e atrativa.

A partir do constructo sucesso profissional, formulou-se a Hipótese H16 - O sucesso profissional contribui para a satisfação profissional, que foi confirmada estatisticamente com um coeficiente estrutural de $\beta = 0,326$ ($t = 6,074$; $p = 0,000$).

Esta hipótese permitiu compreender que os respondentes tinham uma visão concreta do seu sucesso profissional e qual o contributo do mesmo para a satisfação profissional. Os indicadores extraídos mostram que os *alumni* se sentiam globalmente pessoas com sucesso na carreira (*loading* 0,873), tiveram um desenvolvimento profissional significativo (*loading* 0,775), com oportunidades de promoção na carreira (*loading* 0,737) e sucesso nas avaliações de desempenho (*loading* 0,684). Os resultados parecem mostrar que o sucesso profissional refletia uma avaliação positiva, quer do desenvolvimento profissional, quer da experiência profissional global obtida nos vários trabalhos, organizações e ocupações (Srikanth & Israel, 2012; Costa, 2011) o qual se expressa na satisfação profissional. De igual modo, os *alumni* valorizaram positivamente as oportunidades de promoção e as avaliações de desempenho a que foram submetidos refletindo a importância dos fatores objetivos utilizados pelas

organizações para a avaliação do sucesso profissional (Kuijpers *et al.*, 2006) e dos fatores subjetivos resultantes dos julgamentos individuais para avaliarem o percurso profissional, a carreira, o equilíbrio entre a vida profissional/pessoal, a atualização profissional e os objetivos pessoais (Spurk *et al.*, 2015; Srikanth & Israel, 2012; Kuijpers *et al.*, 2006). Os resultados parecem espelhar a avaliação dos *alumni* numa perspetiva reflexiva, não só nas experiências e nos momentos vividos, mas também na projeção das suas vidas pessoais e profissionais futuras, configurando aquilo que Baruch (2006) defende como o equilíbrio entre os elementos externos e internos que determinam o sucesso profissional e a sua relação com a satisfação profissional.

Em síntese apresenta-se o modelo estrutural final com os pesos da variância do Modelo das Equações Estruturais. Considerando o modelo conceptual inicial deste estudo, a principal evolução verificada relaciona-se com o comportamento de lealdade pela recomendação e o comportamento de lealdade pelo retorno que ganharam dimensão de constructos individuais devido à relevância dos valores encontrados. Verifica-se que a realização profissional e o sucesso profissional eram duas vertentes inter-relacionadas conducentes à satisfação profissional.

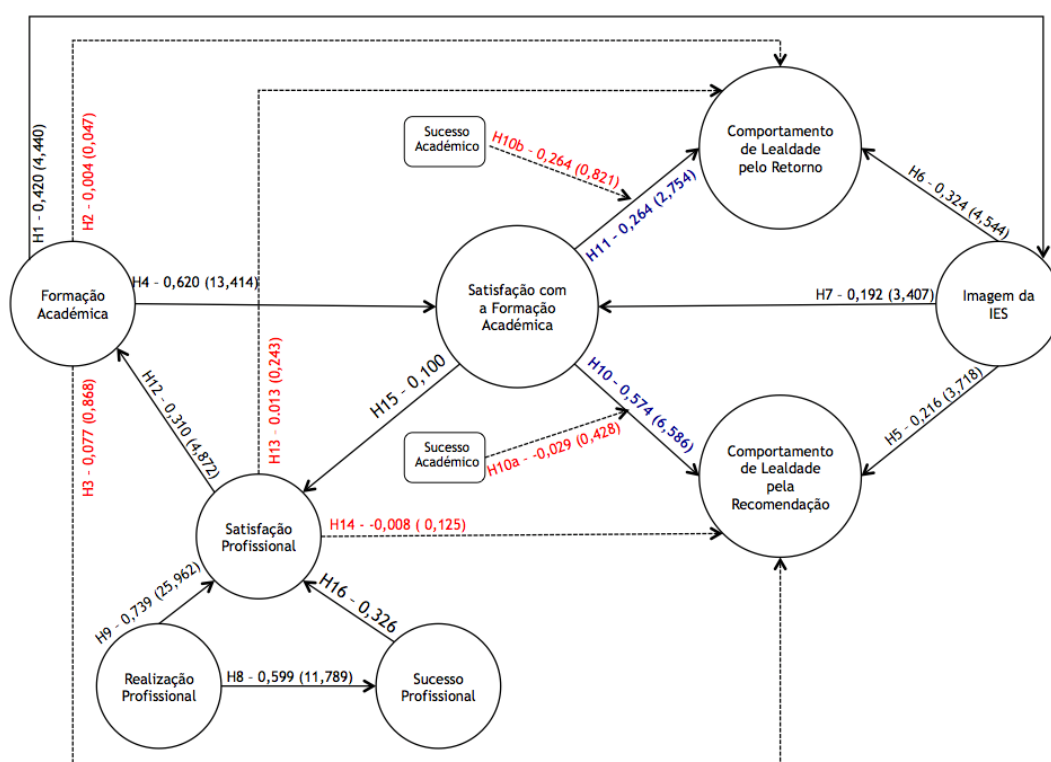


Figura 14 - Modelo Estrutural Final

Os resultados da investigação e a conceção do modelo estrutural final que se desenvolveu parecem representar uma evolução do conhecimento e um contributo para a compreensão da problemática em estudo permitindo explorar novas perspetivas investigativas.

6. Conclusões

Este capítulo é constituído por três pontos. No primeiro, apresentam-se, as conclusões emergentes do estudo tendo como referência, as questões de investigação, as hipóteses e os objetivos que serviram de fio condutor ao presente estudo. No segundo, abordam-se as limitações do estudo e no terceiro, apresentam-se as recomendações para estudos futuros com propostas de novas questões a investigar.

6.1. Conclusão

Este trabalho de investigação analisou a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni* dos cursos de Marketing e o comportamento de lealdade que estes demonstraram para com as Instituições de Ensino Superior que frequentaram. Analisou-se, igualmente, as relações entre a formação académica, a satisfação profissional, a imagem e a forma como estes constructos influenciam o comportamento de lealdade. A revisão da literatura para a construção do quadro teórico permitiu construir um modelo conceptual de análise para a compreensão das relações referidas.

Para formular as conclusões e proferir conhecimento que permitisse contribuir para aprofundar a problemática em estudo, foi realizada uma investigação com duas vertentes articuladas, sendo uma teórica e a outra empírica.

De acordo com o estudado verificou-se a inexistência de estudos teóricos e empíricos, centrados na relação entre a satisfação com a formação académica e o comportamento de lealdade dos *alumni*.

A construção do quadro teórico permitiu compreender as problemáticas subjacentes aos constructos analisados e as inter-relações entre eles, bem como as implicações daqueles para a competitividade e para a sustentabilidade das IES, as quais constituem elementos importantes para assegurar a sua sobrevivência. A investigação permite concluir que as vertentes de reconhecimento social, a qualidade e diversidade da oferta formativa, a inovação e a empregabilidade conduzem à competitividade das IES e, consequentemente, à sua sustentabilidade.

Numa vertente de contextualização do estudo a investigação teórica permitiu alargar perspetivas e compreender de uma forma mais abrangente a problemática, enriquecendo o debate, sobre os desafios atuais que o Ensino Superior enfrenta, constituindo estes uma questão complexa com reflexos nas práticas e nas políticas educativas. É salientado que as alterações frequentes da legislação, a nova organização curricular, as constantes mutações do

meio envolvente, o decréscimo de candidatos, o aumento da concorrência e da competitividade, as restrições financeiras, o desajustamento entre a oferta e a procura de candidatos com formação superior por parte do mercado de trabalho, têm acentuado a precariedade de emprego e o desemprego dos diplomados. Estes fatores colocam desafios permanentes ao Ensino Superior, pelo que este necessita de se adaptar proativamente a vários aspetos essenciais provocados pela crise económica e pelos seus reflexos sociais, a qual agravou a incerteza e a complexidade dos mercados.

Em consequências dos aspetos supramencionados o estudo reforça a importância da formação e da qualificação de recursos humanos, habilitando-os profissional e intelectualmente, para responder aos desafios do sistema produtivo, permitindo-lhes a criação de valor e contribuir, assim, para o desenvolvimento económico e social. Nesta perspetiva, tornou-se patente a relevância dos recursos humanos serem portadores de conhecimentos e de competências pessoais, sociais e profissionais. O pensamento e o planeamento estratégico constituem duas competências cognitivas diferentes, embora inter-relacionadas e complementares, defendendo-se a pertinência do seu desenvolvimento na formação académica nos cursos de Marketing. O desenvolvimento destas competências conjugadas com a implementação de uma cultura de aprendizagem é crucial para o ensino do Marketing, pois permite a diferenciação das IES pela qualidade da formação académica e pela competência dos seus diplomados.

A construção do quadro teórico permitiu, também, relevar a importância da adoção das estratégias de Marketing por parte das IES para divulgarem as suas atividades, fortalecerem a imagem institucional e, prioritariamente, adquirirem conhecimento para implementar medidas de suporte para o desenvolvimento da sua função, reforçando a relação entre o Ensino Superior e os mercados, bem como com os seus públicos.

De acordo com o estudado é pertinente equacionar a adaptação de conceções de Marketing mais adequadas e inovadoras ao Ensino Superior, com abordagens baseadas na interatividade e no relacionamento, decorrentes do Marketing Relacional. Conhecer as expectativas dos públicos, nomeadamente dos *alumni* e do mercado de trabalho é fulcral para as IES obterem vantagens competitivas e operar no mercado educacional de forma mais eficaz transferindo práticas e conceitos do Marketing para o Ensino Superior. Contudo, verifica-se na investigação teórica que a aplicação do conceito de Marketing ao Ensino Superior é um tema controverso, pois existem muitas resistências. O argumento fundamental é baseado na conceção que a escola, não é uma empresa, nem os estudantes consumidores ou clientes. Subjacente está, também a alegada perda da autonomia e liberdade do Ensino Superior perante o setor produtivo e a existência de algum desconforto teórico por parte dos académicos relativamente às filosofias do Marketing. Todavia, devido à evolução verificada nas conceções dos conceitos de Marketing Transacional para o Marketing Relacional, cada vez mais as IES, reconhecendo as vantagens deste, contrariando os argumentos dos opositores, estão a utilizar

estratégias de Marketing de forma a se tornarem mais atrativas e diferenciadoras de modo a se afirmarem num mercado altamente competitivo.

No âmbito da investigação empírica verifica-se que o modelo criado, desenvolvido e testado estatisticamente constitui-se como modelo adequado para representar a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni* com o comportamento de lealdade nas vertentes pela recomendação e pelo retorno à IES, bem como a relação destes com a satisfação profissional, a formação académica e a imagem.

Os resultados obtidos através das respostas ao inquérito por questionário administrado aos diplomados dos cursos de Marketing, das cinco instituições participantes, permitiu elaborar um perfil dos *alumni* que constituem a amostra. Conclui-se que, globalmente, os *alumni* eram maioritariamente jovens e tiveram sucesso académico traduzido na conclusão dos cursos no tempo previsto, embora com classificações medianas. Estavam bem inseridos no mercado de trabalho, trabalhando na sua área de formação, demonstrando os cursos bom nível de empregabilidade e de estabilidade apesar de se constatar alguma precariedade na situação laboral. Os *alumni* estavam satisfeitos com a formação académica promovida pelas IES fazendo uma avaliação positiva dos cursos ministrados.

Analisando as relações entre os constructos investigados, conclui-se que a satisfação com a formação académica está positivamente relacionada com a lealdade à instituição de formação, nas vertentes pela recomendação e pelo retorno, o que responde à questão principal deste estudo: Qual a relação entre a satisfação com a formação académica dos *alumni* do 1º ciclo dos cursos de Marketing e o comportamento de lealdade relativamente à Instituição de Ensino Superior? Constituem preditores dessa relação o bom ajustamento das expectativas com o curso ministrado, a preparação para o mercado de trabalho e a articulação entre os conteúdos teóricos e a prática profissional. Os preditores de lealdade pela recomendação, mostraram os resultados mais elevados do modelo em análise. A disponibilidade para dar testemunho favorável sobre a IES, a disposição elevada para aconselhar a frequência da IES a familiares e a amigos e para partilhar informações sobre a instituição constituíram-se como preditores relevantes. Apesar de ser menos expressiva, mas ainda assim relevante, os *alumni* demonstraram, ter disponibilidade para prosseguir a sua formação na mesma e/ou para frequentar outro curso na IES de formação inicial o que é representativo de dois preditores fortes da lealdade pelo retorno. A satisfação com a formação académica constitui-se, assim, como um elemento estruturante fundamental da lealdade.

O estudo permitiu, igualmente, concluir que a formação académica contribui para a satisfação com essa formação. Foram valorizados como preditores de uma formação gratificante, o entrosamento do conhecimento proveniente de várias áreas da formação, o desenvolvimento de competências como o desenvolvimento da capacidade de análise e de

reflexão e a promoção das competências profissionais. Verifica-se a importância da preparação académica para a atividade profissional. Esta preparação associada a experiências formativas positivas ao longo do curso foram determinantes da satisfação com a formação académica. No que respeita ao funcionamento da formação académica, o grau de satisfação é evidenciado pela organização e atualidade do plano de estudos ligado ao mercado de trabalho, à relevância dos conteúdos lecionados, à atualização dos materiais disponibilizados sendo que é reconhecida a qualificação e o papel do corpo docente na formação académica, concluindo-se que os *alumni* estavam satisfeitos com a competência dos professores nas suas áreas de trabalho. Contudo, existiam aspetos metodológicos que não satisfaziam os *alumni*, enquanto estudantes, como a falta de debate sobre os conteúdos lecionados e o tempo despendido com os trabalhos propostos.

Quanto à imagem institucional da IES detida pelos *alumni* conclui-se que esta é influenciada pela formação académica ministrada. Esta relação está associada com as exigências da profissão. Assim, como preditores, de uma formação académica para atingir uma imagem atrativa, foram assinalados a adequação e a preparação dada pelo curso às necessidades do mercado de trabalho, a preparação para a profissão e a adequação da formação para as funções a desempenhar. Como os cursos de Marketing são essencialmente cursos superiores profissionalizantes, a conclusão da necessidade de ligação da formação académica aos mercados torna-se premente, conforme mostram os resultados obtidos.

Concluiu-se que a imagem institucional da IES influencia fortemente a satisfação com a formação académica, o que responde à segunda (ii) sub-questão: *Qual a influência da imagem da IES na satisfação com a formação académica?* Existe, também, uma forte relação entre a imagem institucional e o comportamento de lealdade tanto pelo retorno como pela recomendação, o que responde à terceira (iii) sub-questão: *De que forma a imagem da IES contribui para o comportamento de lealdade?* Os preditores evidenciam a importância da imagem das IES, pois esta reforça o sucesso académico e o prestígio da própria instituição. Cumulativamente uma imagem atrativa determina uma IES com notoriedade perante os públicos alvo. Ou seja, quando o próprio, a família, os amigos e os empregadores se sentem satisfeitos com o serviço da formação prestado e simultaneamente quando a IES é reconhecida pela sociedade como sendo uma instituição de qualidade, significa que estes preditores contribuem para aumentar o comportamento de lealdade, o que reforça a importância da imagem nestas relações. A imagem institucional das IES constitui-se, assim, como um elemento estruturante da lealdade.

Tendo em conta o aspeto profissional que respeita à relação entre a satisfação com a formação académica e a satisfação profissional conclui-se que existe uma forte relação entre ambos os constructos respondendo afirmativamente à primeira (i) sub-questão: *A satisfação profissional é influenciada pela satisfação com a formação académica?* A investigação evidenciou, também, que a satisfação profissional influencia a formação académica,

permitindo concluir que a existência de um sentimento positivo com o trabalho, o acordo entre o *status* profissional e as aspirações dos *alumni*, a preparação ocorrida na formação para desempenhar a profissão e a satisfação com a atual profissão bem como o rendimento financeiro preencher as necessidades individuais, constituíram-se como preditores desta relação. Estas conclusões realçam a importância da ligação entre a formação académica e o mundo laboral. O sucesso profissional e a realização profissional, pela relevância encontrada, constituíram-se como constructos individualizados, devido à conclusão que tanto o sucesso profissional como a realização profissional estavam relacionados de uma forma robusta com a satisfação profissional. Em continuidade com esta conclusão foram aprofundadas as relações entre a realização profissional e o sucesso profissional. Os preditores identificados estavam ligados à carreira profissional, centrados na liberdade e autonomia no trabalho e no atingir as próprias metas para alcançar o sucesso profissional, à coerência da carreira com os interesses, planos e capacidades pessoais, as oportunidades de promoção na carreira, o desenvolvimento profissional, as avaliações de desempenho e a contribuição do trabalho para atingir uma vida com propósito e significado.

Não ficou provada a existência de correlação significativa, entre a formação académica, e o comportamento de lealdade, nem entre a satisfação profissional e o comportamento de lealdade o que não permitiu responder satisfatoriamente à sub-questão de Investigação: *Qual o impacto da satisfação profissional no comportamento de lealdade?* Os resultados estatísticos não confirmaram que o sucesso académico moderava a relação entre a satisfação com a formação académica e o comportamento de lealdade.

Em síntese, os resultados permitem ter em consideração as várias relações estudadas quando se quer uma formação académica que promova a satisfação com a mesma e potenciar o comportamento de lealdade à luz do que neste estudo se identificou. Permite, igualmente, confirmar algumas das conclusões apresentadas na literatura, responder às questões de investigação formuladas e atingir os objetivos definidos.

O estudo reforça a importância das IES captarem, reterem e fidelizarem os estudantes e os *alumni*, o que constitui um dos maiores desafios que estas enfrentam para a sua sustentabilidade. Constatou-se que os *alumni* contribuem para a construção da imagem da IES junto dos vários públicos, com destaque para os empregadores e para os potenciais estudantes, pois detêm o poder de recomendar o curso e a instituição. Ao decidirem retomar os estudos para aumentar a sua qualificação como recursos humanos contribuem, de igual forma, para uma maior sustentabilidade e competitividade da sua *Alma Mater*. O estudo constitui, assim, uma chamada de atenção para o necessário debate e para a prioridade de mudança de conceções e práticas conducentes à fidelização dos *alumni* considerando-os como um público a ser valorizado pelas IES. A fidelização dos *alumni* pode contribuir para a qualificação e atualização dos recursos humanos e para a sustentabilidade e a competitividade das IES.

Verificou-se que a satisfação com a formação académica e a imagem da instituição influenciam o comportamento de lealdade nas suas duas vertentes. A satisfação com a formação académica influencia a satisfação profissional. A imagem influencia a satisfação com a formação académica. Ou seja, a satisfação com a formação académica, a imagem, a lealdade e a satisfação profissional revelaram-se os elementos primordiais do trabalho que se discute relevando a necessidade das IES se recriarem de forma crítica e atuarem em maior articulação com as organizações do mercado do trabalho.

Constitui, ainda, mais valia deste estudo a proposta de um modelo conceptual de análise para a compreensão das relações entre a satisfação com a formação académica inicial recebida nas IES e a demonstração do comportamento de lealdade; a centralidade da investigação nos *alumni*, analisando a relação da satisfação destes com a formação académica e a lealdade à instituição de formação, bem como a relação entre a formação académica e a satisfação profissional, o que veio colmatar um *gap* na investigação existente.

Os preditores encontrados constituem, igualmente, uma mais valia deste estudo, pois podem constituir um conjunto de informações pertinentes para que as instituições identifiquem fragilidades, potencialidades, bem como necessidades e expectativas dos seus públicos e assim definir estratégias de Marketing fundamentadas. É, assim, reforçado o argumento da necessidade da aplicação do Marketing ao Ensino Superior como fundamental para que as IES se afirmem como instituições fortes, inovadoras e atrativas, competitivas e sustentáveis.

6.2. Limitações

Decorrentes dos resultados e das conclusões obtidas considera-se que os objetivos inicialmente propostos neste trabalho investigativo foram alcançados, apesar de se terem verificado algumas limitações ao longo do percurso de execução do estudo.

Uma das maiores limitações refere-se ao facto de a investigadora ter sempre exercido a atividade profissional de docência de forma continuada conjuntamente com a elaboração desta tese, o que implicou um trabalho longo e descontínuo prolongando-se para além do tempo previsto, o que limitou a possibilidade do aprofundamento empírico do modelo estrutural final e restringiu a concretização de algumas opções previstas no início da investigação.

Por razões de ordem temporal, não foi possível integrar no estudo, como inicialmente previsto, a problemática da inserção sócioprofissional, nem uma abordagem psicológica mobilizando aspetos globais da personalidade analisados através do modelo “*Big Five*” ou Modelos dos Cinco Grandes Fatores de William McDougal (1932), baseado na teoria dos traços da personalidade e que descrevem os cinco indicadores independentes da personalidade de forma consistente. Estas lacunas impediram uma maior compreensão da ligação IES -

empresas e o contributo desta relação para a satisfação com a formação académica e para a lealdade dos *alumni* e eventuais reflexos da repercussão da personalidade destes nos resultados obtidos.

O facto de não se terem realizado novos testes sobre o modelo com e sem a satisfação para verificar o efeito desta na relação da formação académica sobre os comportamentos de lealdade (H2 e H3) inibiu a possibilidade de confirmar se a satisfação se constitui como um fator-chave do comportamento de lealdade como se inferiu, o que constitui uma limitação do estudo.

Devido a questões logísticas o estudo não foi realizado a nível nacional, o que traria, certamente, resultados mais aproximados à compreensão da realidade dos cursos de Marketing em Portugal. Não sendo um estudo nacional a amostra não foi segmentada, tratando-se estatisticamente os dados de forma global. Se a amostra tivesse sido maior, a estratificação poderia dar contributos fundamentais para compreender as diferenças e semelhanças, por exemplo entre o litoral e o interior do país ou entre o ensino público e o ensino privado.

A multiplicidade de conhecimentos provenientes de várias áreas científicas que foi necessário mobilizar de uma forma coerente e articulada e que extravasavam os conhecimentos da área diretamente ligada ao Marketing, limitou o aprofundamento de problemáticas desta área. A diversidade de conteúdos implicou um esforço de autoformação intenso com repercussões temporais na elaboração deste trabalho de investigação, mas em contrapartida reforçou as competências profissionais da investigadora com a riqueza conceptual adquirida.

O trabalho de investigação que se apresenta, estuda pela primeira vez, a relação entre a satisfação profissional e a formação académica. Esta abordagem parece fundamental no contexto do Ensino Superior e a falta de um aprofundamento mais pormenorizado desta relação constitui uma limitação do estudo, pois poderia ajudar a identificar práticas promotoras da formação académica com reflexos na formação ao longo da vida, na satisfação profissional e na ligação aos mercados, bem como atenuar as dificuldades do processo de inserção profissional.

Da análise e interpretação dos resultados muitas questões ficaram por esclarecer. Teria sido relevante realizar um estudo posterior, e em profundidade, para compreender a razão de algumas respostas dos inquiridos recorrendo, por exemplo a algumas entrevistas aos *alumni* respondentes ou organizando um *focus group* para recolha de ideias convergentes e díspares. A impossibilidade da realização destes procedimentos constitui, igualmente, uma limitação deste estudo.

6.3. Recomendações

Apesar da investigação existente ter já produzido globalmente muito conhecimento na área da satisfação, conhecer a perspectiva dos diplomados sobre a satisfação com a formação académica e as suas implicações com a lealdade à instituição formadora é um campo de estudo iniciático, quer a nível nacional, quer internacional. Será, pois, importante que novas questões sejam investigadas para se compreender a complexidade desta relação.

Recomenda-se que o modelo apresentado como conclusão deste estudo seja replicado no contextos de outros cursos e de uma forma mais abrangente para o testar e o validar.

De acordo com o estudado sugere-se refinamento, em investigações futuras, das hipóteses associadas à formação académica (H2 - A formação académica contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação e H3 - A formação académica contribui para o comportamento de lealdade pelo retorno à IES) e as decorrentes da satisfação profissional (H13 - A satisfação profissional contribui para o comportamento de lealdade pela recomendação e H14 - A satisfação profissional contribui para a lealdade pelo retorno à IES) que no modelo proposto foram suprimidas por não serem suportadas pelos resultados estatísticos, mas por via dos *indirect effects* produziram efeitos nos constructos que se pretenderam medir. De igual modo, sugere-se aperfeiçoar e voltar a testar a variável sucesso académico a qual não moderou a relação entre a satisfação com a formação académica e o comportamento de lealdade. Esta análise poderia contribuir para o aprofundamento da compreensão da problemática em estudo.

A hipótese H12, formulada neste estudo, (a satisfação profissional influencia a formação académica) que relaciona a formação académica e a satisfação profissional, apresentou um conjunto de valores que dá ênfase à percepção de que é necessário investigar mais profundamente a ligação entre o mundo do trabalho e a academia. Com esta abordagem pretendia-se conhecer, tanto quanto possível, um leque alargado de indicadores oriundos do mundo do trabalho que pudessem contribuir para melhorar o processo de formação. Dado ter sido um objetivo parcialmente cumprido recomenda-se, por essa razão, o estudo mais aprofundado desta relação em investigações futuras já que, por um lado podem identificar-se fatores explicativos desta relação e, por outro lado, compreender de que modo as IES podem contribuir para potenciar o desenvolvimento dos fatores da satisfação profissional com base na formação académica. Assume-se a necessidade de se rever as questões do instrumento de recolha de dados associadas a esta relação de modo a formular, em investigações futuras, novos itens que possam espelhar de forma mais abrangente indicadores para as IES reformularem a formação que promovem, decorrentes das práticas, vivências e experiências no mundo do trabalho vivenciadas pelos seus diplomados.

Recomenda-se, também, que sejam investigadas as questões descritas como limitações deste estudo para confirmar ou refutar os resultados obtidos, ou seja: em Portugal, qual o panorama global da satisfação com a formação académica dos cursos de Marketing? De que modo a satisfação com a formação académica dos cursos de Marketing influencia a lealdade não só dos diplomados, mas também dos estudantes em formação? Que relação existe entre o processo de inserção profissional, a satisfação com a formação académica e a lealdade para com a instituição formadora? Como se manifesta a satisfação com a formação académica no comportamento de lealdade dos estudantes dos 2º e 3º Ciclos?

Com base nos resultados recomenda-se que se investigue quais os fatores relevantes que condicionam a lealdade à IES dos estudantes e diplomados, assim como quais as formas de melhorar a formação promovida pelas IES para aumentar a satisfação dos estudantes no âmbito da Pedagogia do Ensino Superior (currículos, métodos, comunicação, recursos), da organização institucional (serviços de apoio ao estudante, equipamentos, horários, eventos, formas de comunicação com os *alumni*) e de ligação com os mercados (imagem, estágios, empregabilidade). Considerando os *alumni* como um público a ser valorizado pelas IES e fomentando a fidelização destes, recomenda-se o estudo da implementação de várias formas de comunicação, valorizando os aspetos informativos afetivos e pessoais dos *alumni*, como por exemplo início e fim da atividade profissional, início de um negócio ou de uma nova formação, notícias de carácter familiar, etc, promovendo a constituição de uma comunidade de *alumni*.

Sugere-se também o desenvolvimento de estudos mais abrangentes que permitam identificar pontos fortes e fragilidades do Ensino Superior Politécnico público e do Ensino Universitário público que permitam melhorar as suas vocações institucionais na resposta e preparação para o mercado de trabalho.

Recomenda-se, finalmente, que se investigue através de estudos longitudinais quais as estratégias de Marketing mais adequadas para potenciar a lealdade com as IES dos estudantes e diplomados, bem como melhorar a imagem institucional de modo a aumentar a competitividade e sustentabilidade das instituições formadoras.

Bibliografia

- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in Higher Education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence and Planning*, 24(1), 31-47.
- Acemoglu, D., & Angrist, J. (2000). How large are human capital externalities? Evidence from compulsory schooling laws. *NBER Macroeconomics Annual*, 15, 9-74. MIT Press.
- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422.
- Agapito, P. (2012). Bem-estar no trabalho e percepção de sucesso na carreira como antecedentes de intenção de rotatividade. *Revista de Administração Mackenzie* 16(6), 72.
- Aitken, N. (1982). College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model. *Journal of Higher Education*, 53, 32-50.
- Alarcão, I., Andrade, A. I., Couceiro, F., Santos, L., & Vieira, R. (2006). O processo de Bolonha como oportunidade para renovar o Ensino Superior: o caso particular da formação de professores do Ensino Básico na Universidade de Aveiro. *Revista de Educação*, XIV(1), 57-76.
- Alcobia, P. (2001). Atitudes e satisfação no trabalho. *Manual de Psicossociologia das Organizações*, (pp. 281-306). Lisboa: McGraw Hill.
- Allport, G. W. (1966). *Personalidade padrões e desenvolvimento*. São Paulo: Herder, Editora da Universidade de São Paulo.
- Almeida, A. J. (2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 2, 51-58.
- Almeida, L. (2007). Transição, adaptação académica e xito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 15(2), 203-215.
- Almeida, L. S. & Araújo, A. M. (2015). *Sucesso académico: variáveis pessoais e respostas institucionais*. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Alnawas, I., Phillips, C., Alnawas, I., & Phillips, C. (2015). Alumni orientation: development of the construct. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 27, 183-215.
- Alreck, P., & Seetle, R. (1995). *Survey research handbook*, (2ª ed.). USA: Richard D. Irwin.
- Alves, M. G. (2003). *A inserção profissional de diplomados do Ensino Superior numa perspectiva educativa*. Tese Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, M. G. (2005). A inserção profissional de diplomados do Ensino Superior numa perspectiva educativa. *CEDEFOP Revista Europeia de Formação Profissional*, 34, 31-44.
- Alves, M. G., Cabrito, B.C., Lopes, M.C., Martins, A. & Pires, A.L. (eds.)(2008). *Universidade e formação ao longo da vida*. Oeiras: Celta editora.
- Alves, H. (1995). Marketing de serviços de educação. *Revista Portuguesa de Marketing*, 1(1) Dezembro, 55-65.

- Alves, H. (1998). *O Marketing das Instituições de Ensino Superior: o caso da Universidade da Beira Interior*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Alves, H. (2003). *Uma abordagem de Marketing à satisfação do aluno no Ensino Universitário Público: índice, antecedentes e consequências*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Alves, H., & Raposo, M. (1999). O Marketing nas universidades: um estudo exploratório sobre a satisfação dos alunos como clientes no ensino superior. *Revista Portuguesa de Marketing*, 3(8), 67-80.
- Alves, H., & Raposo, M. (2006). Conceptual model of student satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, 18(5), 571-588.
- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Student satisfaction index in Portuguese public Higher Education. *Service Industries Journal*, 27(6), 795-808.
- Alves, H., & Raposo, M. (2007a). Conceptual model of student satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, 18(5), 571-588.
- Alves, H., & Raposo, M. (2007b). The influence of University image in student's expectations, satisfaction and loyalty. *The European Higher Education Society*, 29th Annual EAIR Forum, 26-29. Innsbruck: Austria.
- Alves, H., & Raposo, M. (2009). The measurement of the construct satisfaction in Higher Education. *The Service Industries Journal*, 29(2), 203-218.
- Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 367-403.
- Amaral, A. (2007). A reforma do Ensino Superior Português. *Conselho Nacional de Educação*, (Políticas do Ensino Superior-Quatro Temáticas em Debate), 17-37.
- Ambrósio, T., Oliveira, T., Miguéns, M., & Carmo, J. (2001). *As parcerias educativas na promoção da experimentação e da cultura científica*. Anais da Unidade de Investigação em Educação e Desenvolvimento (UIED). Lisboa: FCT/UNL.
- Anderson, E. W. (1998). Customer satisfaction and word of mouth. *Journal of Service Research*, 1(1), 5-17.
- Anderson, E.W., & Sullivan, M.W. (1993). The antecedents and consequences of customer satisfaction for firms. *Marketing Science*, 12(2), 125-143.
- Argyris, C. (1969). A atitude da direção e seu impacto sobre os empregados. *Personalidade e organização: o conflito entre o sistema e o indivíduo*. Rio de Janeiro: Renes.
- Armstrong, G., Adam, S., Denize, S., & Kotler, P. (2014). *Principles of Marketing*. Australia: Pearson.
- Arndt, J. A. (1967b). *Word of mouth advertising*. New York: Advertising Research Foundation.
- Arndt, J. A. (1967c). Word of mouth advertising and informal communication. In D. F. Cox (Ed.), *Risk taking and information handling in consumer behavior*, (pp. 188-239). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Arndt, J. A. (1968). Selective processes in word-of-mouth. *Journal of Advertising Research*, 8(3), 19-22.
- Arndt, J. A., & May, F. E. (1981). The hypothesis of a dominance hierarchy of information sources. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 9(4), 337-351.
- Arpan, L.; Raney, A., & Zivnuska, S. (2003). A cognitive approach to understanding university image. *Corporate Communications: An International Journal*, 8(2), 97-113.

- Arrow, K. (1997). The benefits of education and the formation of preferences, In J. R. Behrman and N. Stacy (Eds). *The Social Benefits of Education*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Athanassopoulos, A.S.G., & Vlassis, S. (2001). Behavioral responses to customer satisfaction: An empirical study. *European Journal of Marketing*, 35(5), 687-707.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of the university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-40.
- Azevedo, R. B. (2012). *Satisfação no trabalho dos profissionais de cuidados de saúde primários*. Tese não publicada. Porto: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77-86.
- Balmer, J.M.T., & Gray, E. R. (2003). Corporate brands: What are they? What of them? *European Journal of Marketing*, 37(7/8), 972-997.
- Barbosa, V. P. (2014). *A satisfação no trabalho e a percepção da qualidade de vida nos colaboradores do Instituto Politécnico do Porto*. Tese não publicada. Porto: Instituto Politécnico do Porto.
- Barboza, J. R., & Moreno, M. E. (2009). A satisfação profissional e a cultura organizacional: Uma análise a partir do modelo ASH. *EnANPAD*, 1-15.
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16(2), 125-138.
- Baruch, Y., & Hall, D. T. (2004). The academic career: a model for future careers in other sectors? *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 241-262.
- Basch, J., & Fisher, C.D. (2000). Affective job events-emotions matrix: a classification of job related events and emotions experienced in the workplace. In Ashkanasy, N., Zerbe, W. & Hartel, C. (Eds.), *Emotions in the Work-place: Research, Theory, and Practice*, (pp. 36-48). Westport, CT: Quorum Books.
- Basch, J., & Fisher, C.D. (2004). Development and validation of measures of hassles and uplifts at work. *Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management*.
- Battu, H., Belfield, C., & Sloane, P. (1999). Over education among graduates: a cohort view. *Education Economics*, 7, 21-38.
- Bayus, B. L. (1985). Word of mouth: the indirect effects of Marketing efforts. *Journal of Advertising Research*, 25, 31-39.
- Beerli, A., Diaz, G., & Perez, P. (2002). Configuración de la imagen de las universidades através de los componentes cognitivo y afectivo. *Cuadernos Aragoneses de Economía*, 12(2), 337-352.
- Belfield, C. R. (2000). *Economic principles for education: theory and evidence*. London: Edward Elgar.
- Belk, R. W. (1971). Occurrence of word-of-mouth buyer behavior as a function of situation and advertising stimuli. *Paper presented at the American Marketing Association's Educators Conference*. Chicago: IL.
- Bendapudi, N., & Berry, L.L. (1997). Customer's motivations for maintaining relationships with service providers. *Journal of Retailing*, 73(1), 15-37.

- Bennett, R., Ali-Choudhury, R., & Savani, S. (2007). Defining the components of a University brand: a qualitative investigation. *Paper presented at the International Conference of Higher Education Marketing*. Poland: Krakow.
- Berger, K. A., & Wallingford, H. P. (1996). Developing advertising and promotion strategies for Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 7(4), 61-72.
- Berry, L. L. (1983). Relationship Marketing of services - growing interest, emerging perspectives. *Academy of Marketing Science Journal*, 23(4).
- Blackwell, R., Minard, P., & Engel, J. (2005). *Comportamento do consumidor*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Blenker, P., Dreisler, P., Færgemann, H., & Kjeldsen, J. (2004). Entrepreneurship education and University context. *IntEnt2004 Conference*. Italy: Napoli.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolen, W. H. (1994). The role of word-of-mouth "advertising" in retailing. *American Business Review*, 12(2), 11-14.
- Bowman, D., & Narayandas, D. (2001). Managing customer-initiated contacts with manufacturers: the impact on share of category requirements and word-of-mouth behavior. *Journal of Marketing Research*, 38(3), 281-297.
- Braga, R. (2002). Cenário actual do mercado de Ensino Superior na visão do Marketing educacional. São Paulo: ABMES.
- Bravo, S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*, (4ª ed.). Madrid: Thomson Learning.
- Brief, A., & Weiss, H. M. (2002). Organizational behavior: effect in the workplace. *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307.
- Bristor, J. M. (1990). Enhanced explanations of word of mouth communications: the power of relationships. *Research in Consumer Behavior*, 4(1), 51-83.
- Brookes, M. (2003). Higher Education: Marketing in a quasi-commercial service industry. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 8(2), 134-142.
- Brown, M. R., Bhadury, R. K., & Pope, N. K. L. (2010). The impact of comedic violence on viral advertising effectiveness. *Journal of Advertising*, 39(1), 49-66.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. UK: Oxford University Press.
- Brown, R. M. (2006). *Drivers of student satisfaction and student loyalty in an Australian University setting*. Doctoral dissertation. Australia: The University of Western Australia.
- Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within Higher Education. *Higher Education*, 58(1), 81-95.
- Brown, T. J., Barry, T. E., Dacin, P. A., & Gunst, R. F. (2005). Spreading the word: investigating antecedents of consumers' positive word-of-mouth intentions and behaviors in a retailing context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 33(2), 123-138.
- Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G. & Brown, D. J. (1998). Student as customer: factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14.

- Bruggemann, A., Groskurth, P.G., & Ulich, E. (1975). *Satisfação no trabalho*. Berna: Hans Huber.
- Budd, R. (2017). Undergraduate orientations towards higher education in Germany and England: problematizing the notion of 'student as customer'. *Higher Education*, 73(1), 23-37.
- Bulotaite, N. (2003). University heritage: an institutional tool for branding and Marketing. *Higher Education in Europe XXVIII*, (4) 449-454.
- Bush, V., Ferrell, O. C., & Thomas, J. L., Jr. (1998). Marketing the business school: an exploratory investigation. *Journal of Marketing Education*, 20(1), 16-23.
- Butaney, G. (1998). Directions in business Marketing practices. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 5(1/2), 127-137.
- Buttle, F. (1998). Word-of-mouth: understanding and managing referral Marketing. *Journal of Strategic Marketing*, 6(3), 241-254.
- Byrne, B.M. (2008). *Structural equation modeling with EQS: basic concepts, applications, and programming*. New York: Psychology Press.
- Caetano, A. (coord.) (2000). *Mudança organizacional e gestão de recursos humanos*. Lisboa: OEFP.
- Campbell, J. (2002). *The use of relationship Marketing techniques in Higher Education*. Doctoral Thesis. USA: Denver.
- Canterbury, R. M. (2012). Higher Education Marketing: a challenge. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(3), 37-41.
- Caruana, A. (2002). Service loyalty: the effects of service quality and the mediating role of customer satisfaction. *European Journal of Marketing*, 36(7), 811-828.
- Carvalho, S.W., & Mota, M. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between Higher Education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20, 145-165.
- Casidy, R. (2014a). Linking brand orientation with service quality, satisfaction, and positive word-of-mouth: evidence from the Higher Education sector. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 26, 142-161.
- Casidy, R. (2014b). The role of perceived market orientation in the Higher Education sector. *Australasian Marketing Journal (AMJ)*, 22, 155-163.
- Cassel, C. M., & Eklof, J. A. (2001). Modelling customer satisfaction and loyalty on aggregate levels: Experience from the ECSI pilot study. *Total Quality Management*, 12(7 8), 834-841.
- Cavanagh, S. J. (1992). Job satisfaction of nursing staff working in hospitals. *Journal of Advanced Nursing*, 17(6), 704-711.
- Cermak, D. S., File, K. M., & Prince, R. A. (1991). Complaining and praising in non profit exchanges: when satisfaction matters less. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 4, 180-187.
- Chapleo, C. (2015). Brands in Higher Education: challenges and potential strategies. *International Studies of Management and Organization*, 45(2), 150-163.
- Chaves, M., Morais, C., & Nunes, J. (2009). Os diplomados do Ensino Superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes. *Forum*

- Sociológico. Série II*(19) 83-98. Universidade Nova de Lisboa: CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.
- Chen, Y., & Xie, J. (2008). Online consumer review: word-of-mouth as a new element of Marketing communication mix. *Management Science*, 54(3), 477-491.
- Chiang, M. M., Salazar, C. M., & Nuñez, A. (2007). Clima y satisfacción laboral en instituciones públicas: adaptación y ampliación de un instrumento. In J. C. Ayala (Coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*, (pp. 3490-3507). Logroño: Universidad de la Rioja.
- Chica Olmo, J., & Frías Jamilena, D. M. (2000). Regresión lineal. En T. L. Martinez (Ed.), *Técnicas de análisis de datos en investigaciones de mercados*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Chin, W. (1998a). Issues and opinion on structural equation modeling. *MIS Quarterly*, (22), 7-16.
- Chin, W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern Methods for Business Research*, 295(2), 295-336.
- Chin, W., & Newsted, P. R. (1999). Structural equation modeling analysis with small samples using partial least squares. In Rick Hoyle, (Ed.). *Statistical strategies for small sample research*, (pp. 307-341). Thousand Oaks: Sage.
- Churchill, G. A., & Suprenant, C. (1982). An investigation into the determinants of customer satisfaction. *Journal of Marketing Research*, 19, 491-504.
- Clemes, M. D., Gan, C. E. C., & Kao, T. H. (2008). University student satisfaction: an empirical analysis. *Journal of Marketing for Higher Education*, 17(2), 292-325.
- Clotfelter, C.T. (2001). Who are the Alumni Donors? Giving by Two Generations of Alumni from Selective Colleges. *Nonprofit Management & Leadership* 12(2), 119-138.
- Cohen, J., (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, (2nd ed.). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2013). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. New Jersey: Routledge.
- Coimbra, S. (2005). *Qualidade em serviços - estudo comparativo dos atributos mais valorizados pelos clientes na avaliação da qualidade em serviços - uma aplicação do modelo SERVEQUAL*. Dissertação de Mestrado em Ciências. São Paulo: Centro Universitário de Araraquara.
- Correia, J. (1994). A Educação em Portugal no limiar do séc. XXI: perspectivas de desenvolvimento futuro. *Educação Sociedade e Culturas*, (2), 7-30.
- Costa Jr, P. T. & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: hierarchical personality assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21-50.
- Costa, L. V. (2011). Construção e validação de uma escala de percepção de sucesso na carreira. *EnANPAD*, 1-17.
- Couto, A., & Oliveira, E. D. (2009). *Competências transversais e inovação curricular no Ensino Superior*. IPA. Lisboa: Universidade Católica.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. In R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement*, (2nd ed.), (pp. 443-507). Washington, DC: American Council on Education.
- Daniela, P., Marius, B., & Elena, T. S. (2012). Personality aspects involved in professional success. *Journal of Engineering Studies and Research*, 18(2), 102-109.
- Danneels, E., & Lilien, G. L. (1998). Doctoral programs in business-to-business Marketing: status and prospects. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 5(1-2), 7-34.
- Dawis, R., England, G., & Lofquist, L. (1964). *A theory of work adjustment. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation: XV*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- De Arana, S. D. D. Q., & Cid, J. A. N. (1999). El ASH (Auditoría de Sistema Humano), los modelos de calidad y la evaluación organizativa. *Revista de Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones e Psicología*, 52(2), 301-328.
- De Bruyn, A., & Lilien, G. L. (2008). A multi-stage model of word-of-mouth influence through viral Marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 25(3), 151-163.
- De Jager, J. & Gbadamosi, G. (2010). Specific Remedy for Specific Problem: Measuring Service Quality in South African Higher Education. *Higher Education*, 60, 251-267.
- Dean, M. L. (1982). Conducting a business college image study through a Marketing research class project. *Journal of Marketing Education*, 4(1), 42-46.
- Dejours, C. (1987). Que sofrimento? In *A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho*, (pp. 48-62). São Paulo: Cortez e Oboré.
- DeShields Jr, O. W., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in Higher Education: applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139.
- Dholakia, R. R., & Sternthal, B. (1977). Highly credible sources: persuasive facilitators or persuasive liabilities. *Journal of Consumer Research*, 3(4), 223-232.
- Diamantis, G. V, & Benos, V. K. (2007). Measuring student satisfaction with their studies in an International and European Studies Department. *An International Journal*, 7(1), 47-59.
- Dias, G. F., & Azevedo M. (2001). Desenvolvimento psicológico, atitudes em relação ao estudo e ao sucesso académico. *Revista FASES on-line*. http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/e_Anaís_da_Educação_e_Developimento, 2, 379-393.
- Dichter, E. (1966). How word-of-mouth advertising works. *Harvard Business Review*, 44(6), 147-166.
- Diem, P. T., & Ha, N. M. (2013). Analysing the employment status of graduate students: the case of Kent International College in Vietnam. *Advances in Management and Applied Economics*, 3(4), 235-248.
- Dormann, C., & Zapf, D. (2001). Job satisfaction: a meta-analysis of stabilities. *Journal of Organizational Behavior*, 22(5), 483-504.
- Douglas, J., McClelland, R. & Davies, J. (2008). The development of a conceptual model of student satisfaction with their experience in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 16, (1) 19-35.
- Drafińska, A. (2012). A concept of student relationship management in higher education. *Marketing of Scientific and Research Organizations*, 6, 35-49.
- Drucker, P. (1954). *The practice of management*. New York: Harper and Row Publishers, Inc.

- Du, R. Y., & Kamakura, W. A. (2011). Measuring contagion in the diffusion of consumer packaged goods. *Journal of Marketing Research*, 48(1), 28-47.
- Duarte, P. (2005). *A preferência pela marca - estudo dos fatores que contribuem para a formação da preferência*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Duarte, P., Alves, H., & Raposo, M.(2010). Understanding University image: a structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7(1), 21-36.
- Duarte, P., Alves, H., & Raposo, M. (2012). Using a Satisfaction Index to Compare Students' Satisfaction During and After Higher Education Service Consumption. *Tertiary Education and Management*, 1-24.
- Duque, L. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 1-21.
- Eagly, A.H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. FortWorth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- East, R., Hammond, K., & Wright, M. (2007). The relative incidence of positive and negative word of mouth: a multi-category study. *International Journal of Research in Marketing*, 24(2), 175-184.
- East, R., Hammond, K., Lomax, W., & Robinson, H. (2005). What is the effect of a recommendation? *The Marketing Review*, 5(2), 145-157.
- Elliot, A. J., & Dweck, D. S. (2005). Competence as the core of achievement motivation. *Handbook of Competence and Motivation*. Nova Iorque: Guilford Press.
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Engel, J.F., Roger, D.B., & Paul, W.M. (2001). *Consumer behavior*, (9th ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Estrela, A. (2001). *Investigação científica em Educação: métodos e técnicas*, (4ª ed.). Lisboa: Educa.
- Eskildsen, J., Martensen, A., Grønholdt, L., & Kristensen, K. (1999). Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology, *Proceedings of the TQM for Higher Education Institutions Conference: Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality*, 385-402. Italy: Verona.
- Ferreira, J., Neves, J., & Caetano, A. (2011). *Manual de psicologia das organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Ferreira, J., Graça, S., Canastra, F., Dias, I., Cadima, R., & Abreu, M. (2010). Sucesso académico dos estudantes finalistas dos Instituto Politécnico de Leiria. *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, J., Seco, G., Canastra, F., Dias, I., Cadima, R., & Abreu, M. (2012). *Sucesso académico e satisfação dos estudantes finalistas do Instituto Politécnico de Leiria*. Edições Afrontamento: Porto.

- Ferreira, V. (2005). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. S., & Pinto, J. M. (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais*, (13^a ed.). Porto: Afrontamento.
- File, K. M., & Prince, R. A. (1992). Positive word-of-mouth: customer satisfaction and buyer behaviour. *International Journal of Bank Marketing*, 10(1), 25-29.
- Filipe, S., & Barbosa, M. (2012). O Marketing Relacional sob a perceção do cliente no contexto do Ensino Superior: estudo exploratório. *Project_2012-INP*, 262-273. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Fisher, C. (2003). Why do lay people believe that satisfaction and performance are correlated? Possible sources of a commonsense theory. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 753-777.
- Fisher, C. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12(4), 384-412.
- Fodness, D. (2007). Strategic thinking in Marketing: implications for curriculum content and design. AMA Winter Educators' Conference Proceedings. *American Marketing Association*, 18, 341-342.
- Fornell, C. (1992). A national customer satisfaction barometer: the Swedish experience. *Journal of Marketing*, 56, 6-21.
- Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E. W., Cha, J., & Bryant, B. E. (2002). The American customer satisfaction index: nature, purpose, and findings. *Journal of Marketing*, 60(4), 7-19.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigacion en educacion*, (2^a ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Franek, M., & Vecera, J. (2008). Personal characteristics and job satisfaction. *E+M Ekonomie and Management*, 4, 63-75.
- Fraser, T. (1983). *Human stress, work and job satisfaction: a critical approach*. German: International Labour Office.
- Frazão, L. (2011). *As intenções empreendedoras como preditores das intenções de abandono académico: um estudo exploratório*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.
- Freibergová, Z. (2000). Marketing-oriented management of Higher Education Institutions. In *Marketing of Higher Education Institution: compendium of good practice*. Prague: Czech Technical University - Faculty of Mechanical Engineering.
- Fritz, C., & Sonnentag, S. (2009). Antecedents of day-level proactive behavior: a look at job stressors and positive affect during the workday. *Journal of Management*, 1, 94-111.
- Frye, R. (1999). Assessment, accountability, and student learning outcomes. *Dialogue*, 2, 2-11.
- Gaier, S. (2005). Alumni satisfaction with their undergraduate academic experience and the impact on alumni giving and participation. *International Journal of Educational Advancement*, 5(4), 279-288.
- Gargallo, A. F. (2008). La satisfacción laboral y sus determinantes en las cooperativas. In E. J. Castro & F. J. Díaz (Coords.). *Universidad, Sociedad y Mercados Globales*, (pp. 563-575). Logroño: Universidad de La Rioja.

- Gaskin, J. (2012). SmartPLS interaction moderation. *Gaskination's Statistics* [Online]. Available: <http://youtube.com/Gaskination>.
- Gaskin, J. (2012). SmartPLS mediation, bootstrap and Sobel test. *Gaskination's Statistics*. [Online]. Available: <http://youtube.com/Gaskination>.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference 11.0 update*, (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Georgellis, Y. & Lange, T. (2011). Traditional versus secular values and the job life satisfaction relationship across Europe. *British Journal of Management*, 23(4), 437-454.
- Gerbing, D. W., & Anderson, J. C. (1988). An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and its assessment. *Journal of Marketing Research*, 25, 186-192.
- Gerstner, C.R., & Day, D.V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology*, 82, 827-844.
- Ghazzawi, I. (2008). Job satisfaction antecedents and consequences: a new conceptual framework and research agenda. *The Business Review, Cambridge*, 11(2), 1-10.
- Gibb, A.A. (2007). Entrepreneurship: unique solutions for unique environments. Is it possible to achieve this with the existing paradigm? *International Journal of Entrepreneurship Education*, 5, 93-142.
- Gibb, A.A. (2007a). Creating the entrepreneurial university: do we need a wholly different model of entrepreneurship? *Handbook of Research in Entrepreneurship Education*, 1, 67-103.
- Gibb, A.A., & Hannon P. (2006). Towards the entrepreneurial university? *International Journal of Entrepreneurship Education*, 4, 73-110.
- Gibbs, P. (2002). From the invisible hand to the invisible hand-shake: marketing higher education. *Research in post-compulsory education*, 7(3), 325-338.
- Giese, J. L., & Cote, J. A. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 1(1), 1-27.
- Gílio, I. (2000). *Trabalho e educação. Formação profissional e mercado de trabalho*. São Paulo: Nobel.
- Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação académica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7(2), 299-309.
- Gordan C., & Pop, M. (2013). Incorporating market orientation in Higher Education Institutions. *Annals of the University of Oradea, Economic Science Series*, 22 (1) 1743-1753.
- Graetz, F. (2002). Strategic thinking versus strategic planning: towards understanding the complementarities. *Management Decision*, 40(5), 456-462.
- Greene, R., & Weldon, P. (1996). Effective alumni Marketing research: theory put to use or, practicing what we preach. *Journal of Marketing for Higher Education*, 7(1), 85-97.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., & Godshalk, V. M. (2010). *Career management*, (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Greenhaus, J. H., Collins, K. M., & Shaw, J. D. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 510-531.

- Grohmann, M. Z., Cunha, L. V., & Silinske, J. (2013). Relações entre motivação, satisfação, comprometimento e desempenho no trabalho: estudo em um hospital público. *IV Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho - EnGPR*, 4, 1-16. Brasília: ANPAD.
- Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing: managing the moment of truth in service competition*. Massachusetts: Lexington Books.
- Grönroos, C. (1997). From Marketing Mix to Relationship Marketing towards a paradigm shift in Marketing. *Management Decision*, 35(3-4), 322.
- Grönroos, C. (2000). An applied service Marketing theory. *European Journal of Marketing*, 16(7), 30-41.
- Gross, M.A., & Hogler, R. (2005). What the shadow knows: exploring the hidden dimensions of the consumer metaphor in management education. *Journal of Management Education*, 29, 3-16.
- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with Higher Education services: using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1980). *Work redesign*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*, (5th ed.). London: Prentice Hall International.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*, (6ª ed.). Porto Alegre: Bookman Editora.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Thousand Oaks: Sage.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2011). PLS-SEM: indeed a silver bullet. *The Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 139-152.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: rigorous applications, better results and higher acceptance. *Long Range Planning*, 46(1-2), 1-12.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Pieper, T. M., & Ringle, C. M. (2012). The use of partial least squares structural equation modeling in strategic management research: a review of past practices and recommendations for future applications. *Long Range Planning*, 45(5), 320-340.
- Hair, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Mena, J. A. (2012a). An assessment of the use of partial least squares structural equation modeling in Marketing research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414-433.
- Hair Jr, J., Wolfinbarger, M., Ortinau, D. & Bush, R. (2010). *Fundamentos de Pesquisa de Marketing*. Porto Alegre: Editora Bookman.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: a quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13.
- Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2004). Psychological success: when the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 176(25), 1-22.
- Halstead, D., Hartman, D., & Schmidt, S.L. (1994). Multisource effects on the satisfaction formation process. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22, 114-29.

- Harrison-Walker, L. J. (2001). The measurement of word-of-mouth communication and an investigation of service quality and customer commitment as potential antecedents. *Journal of Service Research*, 4(1), 60-75.
- Harrison, D.A., Newman, D.A., & Roth, P.L. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49, 305-325.
- Harvey, J., & Busher, H. (1996). Marketing schools and consumer choice. *International Journal of Educational Management*, 10(4), 26-32.
- Haug, G. (2006). Education and Training 2010: are Europe's universities on track? In Maria Kelo (Ed.). *The future of the University. Translating Lisbon into Practice*, (pp. 29-35). Bonn: Lemmens ACA Papers on International Cooperation in Education.
- Hausmann, A. (2012). Creating 'buzz': opportunities and limitations of social media for arts institutions and their viral Marketing. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing*, 17(3), 173-182.
- Hawkins, A., & Frohoff, K. (2010). Promoting the academy - the challenges of Marketing Higher Education. *Research in Higher Education Journal*, 7(1), 1-13.
- Hayes, B. E. (2008). *Measuring customer satisfaction and loyalty: survey design, use, and statistical analysis methods*. Milwaukee: ASQ Quality Press.
- Hebert, D. G. (2007). Five challenges and solutions in online music teacher education. *Research and Issues in Music Education*, 5(1), 1-10.
- Heckman, J. (1999). Word-of-mouth advertising: cheap, credible, created. *Marketing News*, 33(3), 2.
- Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007). Images, satisfaction and antecedents: drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*, 10(1), 38-59.
- Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007b). What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 126-143.
- Helgesen, Ø. (2008). Marketing for Higher Education: A Relationship Marketing Approach. *Journal of Marketing for Higher Education*, 18(1) 65.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace: a systematic review of the literature on Higher Education Marketing. *International Journal of Public Sector Management*, 19(4), 316-338.
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2015). University choice: what do we know, what don't we know and what do we still need to find out? *International Journal of Educational Management*, 29(3), 254-274.
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., & Gremler, D. D. (2002). Understanding relationship marketing outcomes an integration of relational benefits and relationship quality. *Journal of Service Research*, 4(3), 230-247.
- Hennig-Thurau, T., Gwinner, K. P., Walsh, G., & Gremler, D. (2004). Electronic word-of-mouth via consumer-opinion platforms: what motivates consumers to articulate themselves on the Internet? *Journal of Interactive Marketing*, 18(1), 38-52.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty an approach based on the concept of relationship quality. *Journal of Service Research*, 3(4), 331-344.

- Henseler, J., Dijkstra, T. K., Sarstedt, M., Ringle, C. M., Diamantopoulos, A., Straub, D. W., & Calantone, R. J. (2014). Common beliefs and reality about PLS comments on Rönkkö and Evermann (2013). *Organizational Research Methods*, 17(2), 182-209.
- Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: updated guidelines. *Industrial Management and Data Systems*, 116(1), 2-20.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2016). Testing measurement invariance of composites using partial least squares. *International Marketing Review*, 33(3), 405-431.
- Henseler, J., Ringle, C.M., & Sinkovics, R.R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international Marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277-320.
- Herr, P. M., Kardes, F., R., & Kim, J. (1991). Effects of word-of-mouth and product- attribute information on persuasion: an accessibility-diagnostics perspective. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 454-462.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Oxford, England: World.
- Herzberg, F. (2003). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 81(1), 3-11.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. (1993). *The motivation to work*, (12nd ed.). Cleveland, Ohio: Transaction Publishers.
- Heslev, P. A. (2005). Conceptualizing and evaluating career success. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 113-136.
- Hoffman, K. D., & Bateson, J.E.G. (2003). *Princípios de Marketing de serviços - conceitos, estratégias e casos*, (2ª ed.). São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Hollwitz, J. (2004). "Branding" is the problem, not the solution. *Conversations in Jesuit Higher Education*, 12-15.
- Hoppock, R. (1935). *Job satisfaction*. New York: Harper and Row.
- Hu, H., Kandampully, J., & Juwaheer, T. (2009). Relationships and impacts of service quality, perceived value, customer satisfaction, and image: an empirical study. *The Service Industries Journal*, 29(2), 111-125.
- Huang, M., Cai, F., Tsang, A. S., & Zhou, N. (2011). Making your online voice loud: the critical role of WOM information. *European Journal of Marketing*, 45(7/8), 1277-1297.
- Hulin, C. L., & Judge, T. A. (2003). Job attitudes. In W. C. Borman, D. R. Ligen, & R. J. Klimoski (Eds.). *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 255-276). Hoboken, NJ: Wiley.
- Hutt, M. D., & Speh, T. W. (1998). Linking content to practice in the business Marketing course: a reply to Gul Butaney. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 5(1), 139 - 143.
- Ivy, J. (2001). Higher Education institution image: a correspondence analysis approach. *The International Journal of Educational Management*, 15(6), 276-82.
- Jing, P., Xin, T., & Yongqiang, C. (2008). Demonstration research of factors influencing job satisfaction: evidence from Chinese CPAs specialized in high-tech industry. In *Proceedings of the 4th IEEE International Conference on Management of Innovation and Technology*, (pp. 266-269), ICMIT.
- Johnson, M. D., & Gustafsson, A. (2000). *Improving customer satisfaction, loyalty, and profit: an integrated measurement and management system*. Virginia University: Jossey-Bass.

- Joseph, M., & Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 15-21.
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kalsbek, D. H. (2000). Marketing e gerenciamento de matrículas na Educação Superior. In Philip Kotler. *Administração de Marketing: a edição do novo milênio*, (10ª ed.) São Paulo: Prentice Hall.
- Kamins, M. A., Folkes, V. S., & Perner, L. (1997). Consumer responses to rumors: good news, bad news. *Journal of Consumer Psychology*, 6(2), 165-187.
- Kampkötter, P. (2014). Performance appraisals and job satisfaction. *Seminar of Personnel Economics and Human Resource Management*, 5192, 1-27. Koln: Germany.
- Kara, A., & Deshields, O. W. (2004). Business student satisfaction, intentions and retention in Higher Education: an empirical investigation. *Marketing Educator Quarterly*, 3 (1), 1-25.
- Keller, E. (2007). Unleashing the power of word of mouth: creating brand advocacy to drive growth. *Journal of Advertising Research*, 47(4), 448-452.
- Kennedy, S. (1977). Nurturing corporate image. *European Journal of Marketing*, 11(3), 120-64.
- Kerlin, K. (2000). *Measuring student satisfaction with the service process of select student educational support services at Everett Community College*. PhD dissertation. Corvallis, Oregon: Oregon State University.
- Ketele, J.M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kilburn, A. (2014). Drivers of student retention: system availability, privacy, value and loyalty in online Higher Education. *Journal Academy of Educational Leadership*, 18(4) 1-14.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*, (3th ed.). New York: Guilford Press.
- Kohli, A., & Jaworski, B. (1990). Market orientation: the construct, research propositions and managerial implications. *Journal of Marketing*, 54, 1-18.
- Kotler, P. (1972). A generic concept of Marketing. *Journal of Marketing*, 36(2), 46-54.
- Kotler, P. (2000). *Marketing para o Século XXI*, (2ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Kotler, P. (2003). *Marketing insights from A to Z: 80 concepts every manager needs to know*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Kotler, P. (2006). *Marketing management*, (12ª ed.). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotler, P. & Keller, K. (2012). *Marketing management*, (14th Ed). New Jersey: Prentice-Hall.
- Kotler, P. & Fox, K. (1994). *Marketing estratégico para instituições educacionais*. São Paulo: Atlas.
- Kotler, P., & Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for educational institutions*, (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.

- Kotler, P., Hayes, T., & Bloom, P. (2002). *Marketing de serviços profissionais - estratégias inovadoras para impulsionar a sua atividade, sua imagem e seus lucros*, (2ª ed.). São Paulo: Manole.
- Kozinets, R. V., De Valck, K., Wojnicki, A. C., & Wilner, S. J. (2010). Networked narratives: understanding word-of-mouth Marketing in online communities. *Journal of Marketing*, 74(2), 71-89.
- Krahn, H., & Bowlby, J. W. (1997). Good teaching and satisfied university graduates. *Canadian Journal of Higher Education*, 27(2/3), 157-179.
- Kraus, S.J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: a meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 58-75.
- Krystallis, A., & Chrysochou, P. (2014). The effects of service brand dimensions on brand loyalty. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 21(2), 139-147.
- Kuh, G. D., & Love, P. G. (2000). A cultural perspective on student departure. In J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 196-212). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Kuijpers, M., Schyns, B., & Scheerens, J. (2006). Articles career competencies for career success. *Career Development Quarterly*, 55(2), 168-179.
- Lakatos, E., & Marconi, M. (1985). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Lam, S. Y., Shankar, V., Erramilli, M. K., & Murthy, B. (2004). Customer value, satisfaction, loyalty, and switching costs: an illustration from a business-to-business service context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32(3), 293-311.
- Landrum, R. E., Turrisi, R., & Harless, C. (1999). University image: the benefits of assessment and modeling. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9(1), 53-68.
- Lang, B., & Hyde, K. (2013). Word of mouth: what we know and what we have yet to learn. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour*, 26, 3-18.
- Lang, B., & Lawson, R. (2013). Dissecting word-of-mouth's effectiveness and how to use it as a proconsumer tool. *Journal of Nonprofit and Public Sector Marketing*, 25(4), 374-399.
- Lanzer, L. (2004). *Estratégias de Marketing de relacionamento para Instituições de Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Sul de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Engenharia da Produção. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Engenharia de Produção e Sistemas.
- Lawler, E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterey, Califórnia: Brooks/Cole Publishing Company.
- Lazarsfeld, P., Berelson, B., & Gaudet, H. (1948). *The people's choice*. New York: Columbia University Press.
- Ledden, L., Kalafatis, S. P., & Mathioudakis, A. (2011). The idiosyncratic behaviour of service quality, value, satisfaction, and intention to recommend in Higher Education: an empirical examination. *Journal of Marketing Management*, 27, 11-12.
- Lee-Kelley, L., Davies, S., & Kangis, P. (2002). Service quality for customer retention in the UK steel industry: old dogs and new tricks? *European Business Review*, 14(4), 276-286.
- Lee, L., Petter, S., Fayard, D., & Robinson, S. (2011). On the use of partial least squares path modeling in accounting research. *International Journal of Accounting Information Systems*, 12(4), 305-328.

- Leite, M. (2013). *Satisfação no trabalho: determinantes organizacionais e pessoais*. Dissertação de mestrado. ISLA: Vila Nova de Gaia.
- Leskovec, J., Adamic, L. A., & Huberman, B. A. (2007). The dynamics of viral Marketing. *ACM Transactions on the Web*, 1(1), 5.
- Levitt, T. (1986). *Marketing imagination*. New York: Simon and Schuster.
- Li, S.C. (2013). Exploring the relationships among service quality, customer loyalty and word-of-mouth for private Higher Education in Taiwan. *Asia Pacific Management Review*, 18(4), 375-389.
- Lichtenthal, J. D. (1998). Business-to-business Marketing Education in the 21st Century. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 5(1), 1-5.
- Lindon, D. (2004). *Mercator XXI - teoria e prática do Marketing*, (10ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lino, M. M. (1999). *Satisfação profissional entre enfermeiras de UTI: adaptação transcultural do Index of Work Satisfaction*. Dissertação de mestrado, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Litten, L. (1980). Marketing Higher Education: benefits and risks for the American academic system. *Journal of Higher Education*, 51(1), 40-59.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(4), 309-336.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Locke, E. (1986). Work motivation theories. In Cary Cooper & Ivan Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology*, 1, 1-35. New York: Willey & Sons.
- Lopes, H. (coord.) (2000). *As modalidades da empresa que aprende e empresa qualificante*. Lisboa: OEFP.
- Lourtie, P. (2010). Quadro de qualificações do Espaço Europeu no Ensino Superior. In M. Miguéns (org.), *O processo de Bolonha e os seus desenvolvimentos*, (pp.115-125). Lisboa: CNE.
- Lovelock, C., & Wright, L. (2001). *Serviços: Marketing e Gestão*. São Paulo: Pearson.
- Lowry, P. B., & Gaskin, J. (2014). Partial least squares (PLS) structural equation modeling (SEM) for building and testing behavioral causal theory: when to choose it and how to use it. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 57(2), 123-146.
- Lynch, J. G., Marmorstein, H., & Weigold, M. F. (1988). Choices from sets including remembered brands: use of recalled attributes and prior overall evaluations. *Journal of Consumer Research*, 15(2), 169-184.
- Luís, D. M. (2015). *Los guardias de prisiones y su escenario laboral en Portugal: la condena más larga?* Tese de Doutoramento. Salamanca: Universidad de Salamanca, Departamento de Psicología Social y Antropología.
- MacMillan, K., Money, K., Downing, S., & Hillenbrand, C. (2005). Reputation in relationships: measuring experiences, emotions and behaviors. *Corporate Reputation Review*, 8(2), 214-232.
- Mai, L. (2005). A comparative study between UK and US: the student satisfaction in Higher Education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 44, 859-878.

- Mainardes, E., & Domingues, M. (2010). Satisfação de estudantes formados em Administração de Joinville/SC com o seu curso e com a sua Instituição de Ensino Superior: aspetos relacionados ao mercado de trabalho. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa (RECADM)*, 9(1), 49-61.
- Mainardes, E., Alves, H., & Raposo, M. (2009). O Marketing no Ensino Superior: comparativo Brasil e Portugal. *IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis, Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Malhotra, N. K., Rocha, I., Laudisio, M. C., Altheman, É., Borges, F. M., & Taylor, R. B. (2005). *Introdução à pesquisa de Marketing*. São Paulo: Prentice Hall.
- Malhotra, N.K. (2004). *Marketing research: an applied orientation*, (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Mangold, W.G., Miller G., & Brockway, R. (1999). Word-of-mouth communication in the service marketplace. *The Journal of Services Marketing*, 13(1), 73-89.
- Marek Franek, J. V. (2008). Personal characteristics and job satisfaction. *E+M Ekonomie and Management*, 4, 63-76.
- Marenda, M. B., & Mendes, A. M. C. P. (2009). Ensino Superior e mercado de trabalho. *Programa de Apoio À Iniciação Científica*, 11 PAIC, 137-151.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software e aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Marôco, J. & Bispo, R. (2003). *Estatística aplicada às Ciências Sociais e Humanas*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Martensen, A., Grønholdt, L., Eskildsen, J., & Kristensen, K. (1999). Measuring student oriented quality in Higher Education: application of the ECSI methodology. *Proceedings from the TQM for Higher Education conference "Higher Education institutions and the issue of total quality"*, (pp. 371-383). Itália: Verona.
- Martinez, M., & Paraguay, A. (2003). Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 6, 59.
- Martins, I. (2006). Os acordos de Bolonha e os desafios da formação Inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV(1), 5-10.
- Martins, L., Pereira, L., & Almeida, L. (2011). Estudo sobre escala mais apropriada em questionários: um experimento com o modelo de Kano. *Vértices*, 13, 73-100.
- Marzo Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, P. (2005b). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*, 13(1), 53 - 65.
- Marzo Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, P. (2005a). A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. *International Journal of Education Management*, 19(6), 505-526.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maybery, D.J., Jones-Ellis, J., Neale, J., & Arentz, A. (2006). The positive event scale: measuring uplift frequency and intensity in an adult sample. *Social Indicators Research*, 78, 61-83.

- McAlexander, J. H., Koenig, H. F., & Schouten, J. W. (2005). Building a University brand community: the long-term impact of shared experiences. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(2), 61-79.
- McCrae, R. R. (1989). Why I advocate the five-factor model: joint analyses of the NEO-PI and other instruments. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*, (pp. 237-245). New York: Springer-Verlag.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81-90.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. Jr., & Busch, C. M. (1986). Evaluating comprehensiveness in personality systems: the California Q-Set and the five-factor model. *Journal of Personality*, 54(2), 430-446.
- McDougall, W. (1932). Of the words character and personality. *Journal of Personality*, 1(1), 3-16.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- McGregor, D., & Cutcher-Gershenfeld, J. (2006). *The human side of enterprise*. McGraw Hill Professional.
- Miller, J. (1977). Studying satisfaction, modifying models and eliciting expectations, posing problems, and making meaningful measurements. In H. Keith (Ed). *Conceptualization and measurement of consumer satisfaction and dissatisfaction Hunt*, (pp. 72-91). Cambridge: Marketing Science Institute.
- Molesworth, M., Nixon, E., & Scullion, R. (2009). Having, being and Higher Education: the marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14, 277-287.
- Money, R. B. (2000). Word-of-mouth referral sources for buyers of international corporate financial services. *Journal of World Business*, 35(3), 314-329.
- Monks, J. (2003). Patterns of Giving to One's Alma Mater Among Young Graduates from Selective Institutions. *Economics of Education Review*, 22, 121-130.
- Moore, G., Johnson, P., & Kippola P. (1998). *The gorilla game: the investor's guide to picking winners in high technology*. New York: HarperCollins.
- Moreira, A. (2004). Patamares da evolução do conceito de Bolonha. *Escola Informação*, 191, 12.
- Mottet, T. P., Beebe, S. A., Raffeld, P. C., & Medlock, A. L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction. *Communication Education*, 53(2), 150-163.
- Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palacios, K. (2014). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional. *Psico-USF*, 19(1), 73-85.
- Mowen, J. C. (2000). *The 3M model of motivation and personality: theory and empirical applications to consumer behavior*. Massachusetts: Kluwer Academic Publishers.
- Nadiri, H., Kandampully, J. & Hussain, K. (2009). Student's perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(5), 523-535.
- Narayandas, N., Rangan, V. K., & Zaltman, G. (1998). The pedagogy of executive education in business markets. *Journal of Business-to-Business Marketing*, 5(1-2), 41-63.

- Narus, J. A., & Anderson, J. C. (1998). Master's level education in business Marketing: *quovadis?* *Journal of Business-to-Business Marketing*, 5(1), 75 - 93.
- Narver, J., & Slater, S. (1990). The effect of a market orientation on business profitability. *Journal of Marketing*, 54(4), 20-35.
- Nesset, E., & Helgesen, Ø. (2009). Modelling and managing student loyalty: a study of a Norwegian University College. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53(4), 327-345.
- Newman, C. M. (2002). The current state of marketing activity among higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 12(1), 15-29.
- Ng, I.C.L., & Forbes, J. (2009). Education as service: the understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for Higher Education*, 19(1), 38-64.
- Nguyen, N., & LeBlanc, G. (2001). Image and reputation of Higher Education institutions in students retention decisions. *The International Journal of Educational Management*, 15(6), 303-11.
- Noel, J. L., & Charan, R. (1992). GE brings global thinking to light. *Training and Development*, 46(7), 28-34.
- Nunes, G., Lanzer, E., & Serra, F. (2006). *Abordagem do Marketing de relacionamento no Ensino Superior: um estudo exploratório*. VI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Brasil, Santa Catarina: Blumenau.
- ODES (2002). *Sistema de Observação de Percursos de Inserção de Diplomados do Ensino Superior*. Inquérito de Curso aos Diplomados do Ensino Superior: Síntese de Resultados. Lisboa: Instituto para a Inovação na Formação.
- Oliveira, E. G., & Castro, I. (2009). Employability through competencies and curricular innovation: a Portuguese Account. *Conference on Quality of Teaching in Higher Education*. Turkey: Istanbul.
- Oliveira, T., Alves, M. G., & Pires, A. (2002). Dimensions of work process knowledge. In N. Boreham, R. Samurçay, M. Fisher (Eds.), *Work Process Knowledge*, (pp.106-118). London: Routledge Editors.
- Oliver, R. L. (1989). Processing of the satisfaction response in consumption: a suggested framework and research propositions. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 2(1), 1-16.
- Oliver, R. L. (1993). A conceptual model of service quality and service satisfaction: compatible goals, different concepts. *Advances in Services Marketing and Management*, 2, 65-85.
- Oliver, R. L. (1999). Whence Consumer Loyalty? *Journal of Marketing*, (63)Special, 33-44.
- Oliver, R. L. (2010). *Satisfaction: a behavioral perspective of the consumer*, (2nd ed.). New York: M.E. Sharpe.
- Oliver, R. L., & Swan, J. E. (1989). Equity and disconfirmation perceptions as influences on merchant and product satisfaction. *Journal of Consumer Research*, 16(3), 372-383.
- Oplatka, I., Foskett, N., & Hemsley-Brown, J. (2002) Educational Marketization and the Head's Psychological Well-Being: A Speculative Conceptualisation. *British Journal of Educational Studies*, (50)4, 419-441.

- Palacio, A., Meneses, G., & Pérez, P. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40(5), 486-505.
- Pausits, A. (2007). Strategic Relationship Management at Higher Education Institutions. A. Pausits, A. Pellert, (ed.) *Higher Education Management and Development in Central, Southern and Eastern Europe*. Waxmann Verlag.
- Parameswaran, R., & Glowacka, A. (1995). University image: an information processing perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 6(2) 41-56.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and it's implications for future research. *Journal of Marketing*, 49, 41-50.
- Peng, D.X., & Lai, F. (2012). Using partial least squares in operations management research: a practical guideline and summary of past research. *Journal of Operations Management*, 30(6), 467-480.
- Pereira, C. & Alves, M. (2008). *Inserção profissional de jovens comparação dos percursos dos diplomados do sistema de aprendizagem e do ensino profissional*. Lisboa: ISCTE.
- Pereira, A. (1999). *Guia prático de utilização do SPSS - análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, Ph. (2001). *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para Ciências Sociais: a complementaridade do SPSS*, (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Petró, V. (2013). *O programa maiores de 23 na Universidade de Lisboa: análise do perfil dos candidatos*. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. 1-14.
- Petruzzellis, L., Maria D 'uggento, A., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian Universities. *Managing Service Quality*, 16(4), 349-36.
- Phelps, J. E., Lewis, R., Mobilio, L., Perry, D., & Raman, N. (2004). Viral Marketing or electronic word-of-mouth advertising: examining consumer responses and motivations to pass along email. *Journal of Advertising Research*, 44(4), 333-348.
- Pinheiro, A., & Silva, B. D. (2004). A estruturação do processo de recolha de dados. *Atas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica, Formas e Contextos*, 522-529. Braga: Psiquilíbrios.
- Pike, G. R. (2006). Students' personality types, intended majors, and college expectations: Further evidence concerning psychological and sociological interpretations of Holland's theory. *Research in Higher Education*, 47(7), 801-822.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática. Reflectir e investigar sobre a prática profissional*, (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Popper, K. R. (2003). *Conjecturas e refutações: o desenvolvimento do conhecimento científico*. Coimbra: Almedina.
- Porto, J. B., & Pilati, R. (2010). Escala revisada de valores relativos ao trabalho - EVT-R. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(1), 73-82.
- Portugal, P. (2004). Mitos e factos sobre o mercado de trabalho: a trágica fortuna dos licenciados. *Boletim Económico*, 73-80.
- Quarstein, V., McAffe, R. B., & Glassman, M. (1992). The situational occurrences theory of job satisfaction. *Human Relations*, 42, 859-873.

- Quelch, J. A., & Klein, L. R. (1996). The Internet and international Marketing, investor's guide to picking winners in High Technology. *Sloan Management Review*, 37(Spring), 60-75. New York: Harper Collins.
- Quijano, S., & Navarro, J. (1999). El ASH (Auditoria del Sistema Humano), los modelos de calidad y la evaluación organizativa. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(2-3), 301-328.
- Quinn, J.B., Baruch, J.J., & Paquette, P.C. (1987). Technology in services. *Scientific American*, 257(6), 50-58.
- Quiró, J. F. (2006). Os acordos de Bolonha e os desafios da formação Inicial de professores. *Revista de Educação*, XIV (1), 11-17.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ranaweera, C., & Prabhu, J. (2003). On the relative importance of customer satisfaction and trust as determinants of customer retention and positive word of mouth. *Journal of Targeting, Measurement and Analysis for Marketing*, 12(1), 82-90.
- Raposo, M., & Lopes, L. (2002). *Marketing das Instituições de Ensino Superior Público: o caso Português*. Dissertação de Mestrado em Contabilidade e Administração. Braga: Universidade do Minho.
- Rebollo, I., & Harris, J. R. (2006). Genes, ambiente e personalidade. In C.E. Flores-Mendoza & R. Colom (Orgs.). *Introdução à Psicologia das diferenças individuais*, (pp. 300-322). Porto Alegre: Artmed.
- Reichheld, F. F. (2003). The one number you need to grow. *Harvard Business Review*, 81(12), 46-55.
- Reinartz, W., Haenlein, M., & Henseler, J. (2009). An empirical comparison of the efficacy of covariance-based and variance-based SEM. *International Journal of Research in Marketing*, 26(4), 332-344.
- Reis, E., & Moreira, R. (1993). *Pesquisa de mercados*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Richins, M. L. (1984). Word of mouth communication as negative information. *Paper presented at the Advances in Consumer Research*. In Thomas C. Kinnear (Ed.), (pp.697-702) Ann Arbor, MI: Association for Consumer Research.
- Riketta, M. (2008). The causal relation between job attitudes and performance: a meta-analysis of panel studies. *Journal of Applied Psychology*, 93, 472-481.
- Ringle, C. M., Sarstedt, M., & Straub, D. (2012). A critical look at the use of PLS-SEM in MIS Quarterly. *MIS Quarterly (MISQ)*, 36(1).
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Roberts, J., & Styron, R. (2010). Student satisfaction and persistence: factors vital to student retention. *Research in Higher Education Journal*, 6(3), 1-18.
- Rodie, A.R., & Kleine, S.S. (2000). Customer participation in services production and delivery. In T.A. Swartz & D. Iacobucci (Eds.), *Handbook of Service Marketing and Management*, (pp. 111-125). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rojas-Méndez, J. I., Vasquez-Parraga, A. Z., Kara, A., & Cerda-Urrutia, A. (2009). Determinants of student loyalty in Higher Education: a tested relationship approach in Latin America. *Latin American Business Review*, 10(1), 21-39.

- Rust, R.T., & Zahorik, A.J. (1993). Customer satisfaction, customer retention, and market share. *Journal of Retailing*, 69, 193-215.
- Relatório Sloan (2007). *MIT Sloan Management Review*, 49.
- Salancik, G. R. & Pfeffer, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design. *Administrative Science Quarterly*, 23, 224-253.
- Santos, B. S. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Afrontamento.
- Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction and the fit between individual needs and organizational rewards. *Journal of Occupational Psychology*, 56(4), 315-328.
- Schertzer, C.B., & Schertzer, S.M.B. (2004). Student satisfaction and retention: a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(1), 79 - 91.
- Schlesinger, W., Cervera, A., & Iniesta, M. A. (2015). Key elements in building relationships in the Higher Education services context. *Journal of Promotion Management*, 21(August), 475-491.
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Schwartzman, S. (2002). *Daniel Levy e os desafios do pluralismo*. Seminário Banco Interamericano de Desenvolvimento sobre Educação Superior, Ciência e Tecnologia na America Latina e no Caribe: respondendo à expansão e diversificação. Fortaleza: Banco Interamericano de Desenvolvimento.
- Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2001). The five-factor model of personality and career success. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 1-21.
- Selnes, F. (1993). An examination of the effects of product performance on brand reputation, satisfaction and loyalty. *European Journal of Marketing*, 27(9), 19-35.
- Sevier, R. A. (1994). Image is everything: strategies for measuring, changing, and maintaining your institution's image. *College and University*, 69(2), 60-75.
- Sheth, J. N., & Parvatlyar, A. (1995). Relationship Marketing in consumer markets: antecedents and consequences. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23(4), 255-271.
- Silva, L. (2016). *A importância de se alcançar o que valoriza: um modelo de metas de carreira de Realização Profissional*. In VII Congresso Brasileiro de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Brasília. Anais do VII CBPOT.
- Sirota, D., Mischkind, L.A., & Meltzer, M.I. (2005). *The enthusiastic employee*. Upper Saddle River, NJ: Wharton School Publishing.
- Sobczak, P. M. (1990). *An examination of the relationship between source credibility in word-of-mouth and spokesperson television commercials and service purchase intention*. Unpublished PhD dissertation. Birmingham, AL: University of Alabama at Birmingham.
- Soderlund, M. (1998). Customer satisfaction and its consequences on customer behaviour revisited. *International Journal of Service Industry Management*, 9(2), 169-188.
- Sojkin, B., Bartkowiak, P., & Skuza, A. (2012). Determinants of higher education choices and student satisfaction: the case of Poland. *Higher Education*, 63(5), 565-581.
- Solomon, M. (1994). *Consumer behavior*, (2nd ed.). Needham Heights, MA, USA: Allyn and Bacon.

- Solomon, M., Bamossy, G., & Askegard, S. (2002). *Consumer behaviour - A European perspective*, (2nd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Sosik, J.J., Kahai, S.S., & Piovosio, M.J. (2009). Silver bullet or voodoo statistics? A primer for using the partial least squares data analytic technique in group and organization research. *Group Organization Management*, 34(1), 5-36.
- Soteriou, A., & Stavrinides, Y. (2000). An internal customer service quality data envelopment analysis model for Bank branches. *The International Journal of Bank Marketing*, 18(5), 246-252.
- Spurk, D., Kauffeld, S., Barthauer, L., & Heinemann, N. S. R. (2015). Fostering networking behavior, career planning and optimism, and subjective career success: an intervention study. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 134-144.
- Srikanth, P. B., & Israel, D. (2012). Career commitment and career success: mediating role of career satisfaction. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 48(1), 137-150.
- Steffes, E. M., & Burgee, L. E. (2009). Social ties and online word of mouth. *Internet Research*, 19(1), 42-59.
- Stevens, R. E., McConkey, C. W., Cole, H. S., & Clow, K. E. (2008). College image: a strategic Marketing dilemma. *Services Marketing Quarterly*, 29(3), 99-113.
- Stuteville, J. R. (1968). The buyer as a salesman. *Journal of Marketing*, 32, 14-18.
- Swanson, S. R., & Kelley, S. W. (2001). Service recovery attributions and word-of-mouth intentions. *European Journal of Marketing*, 35(1/2), 194-211.
- Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115-133.
- Tamayo, A. (2000). Prioridades axiológicas e satisfação no trabalho. *Revista de Administração*, 35(2), 37-47.
- Thomas, S. (2011). What drives student loyalty in Universities: an empirical model from India. *International Business Research*, 4(2), 183-193.
- Thompson, J., & Bekhradnia, B. (2011). *Higher Education: Students at the Heart of the System: an Analysis of the Higher Education White Paper*. Oxford: Higher Education Policy Institute.
- Torres, M.J. (2004). *Função do Marketing em Instituições de Ensino Superior*. Dissertação de mestrado. Guimarães: Universidade do Minho.
- Trentini, C. M., Hutz, C. S., Bandeira, D. R., Teixeira, M. A. P., Gonçalves, M. T. A., & Thomazoni, A. R. (2009). Correlações entre a EFN - escala fatorial de neuroticismo e o IFP - inventário fatorial de personalidade. *Avaliação Psicológica*, 8(2), 209-217.
- Trusov, M., Bucklin, R. E., & Pauwels, K. (2009). Effects of word-of-mouth versus traditional Marketing: findings from an internet social networking site. *Journal of Marketing*, 73(5), 90-102.
- Tsao, J. C., & Coll, G. (2005). To give or not to give: factors determining *alumni* intent to make donations as a PR outcome. *Journalism and Mass Communication Educator*, 59(4), 381-392.
- Tse, D. K., & Wilton, P. C. (1988). Models of consumer satisfaction formation: an extension. *Journal of Marketing Research*, 25, 204-212.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Vieira, K., Milach, F., & Huppel, D. (2008). Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: um estudo no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Contabilidade Financeira, USP*, 19(48), 65-76.
- Vila, L. E. (2000). The non-monetary benefits of education. *European Journal of Education*, 35(1), 21-32.
- Vila, L. E., & García-Mora, B. (2005). Education and the determinants of job satisfaction. *Education Economics*, 13(4), 409-425.
- Vilares, M., & Coelho, P. (2011). *Satisfação e lealdade do cliente - metodologias de avaliação, gestão e análise*, (2ª ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Vroom, V. H. (1967). *Work and motivation*. New York: John Wiley & Sons.
- Watts, D. J., & Peretti, J. (2007). Viral Marketing for the real world. *Harvard Business Review*, 85, 22-23.
- Webb, D., & Jagun, A. (1997). Customer care, customer satisfaction, value, loyalty and complaining behavior: validation in a UK university setting. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 10, 139-151.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12, 173-194.
- Whitaker, D. (1997). *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo: Moderna.
- White, R., Pierce, B., & Rush, J. (1994). Educating for change. *Business Quarterly*, 59(2), 53-61.
- Whyte, W. H. (1954). The web of word-of-mouth. *Fortune*, 1, 140-143.
- Wirtz, J., & Chew, P. (2002). The effects of incentives, deal proneness, satisfaction and tie strength on word-of-mouth behaviour. *International Journal of Service Industry Management*, 13(2), 141-162.
- Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 84-94.
- Yang, S.U., & Sung, M. (2009). Student-university relationships and reputation: a study of links between key factors fostering students' supportive behavioral intentions towards their university. *Higher Education*, 57, 787-811.
- Yavas, U., Benkenstein, M., & Stuhldreier, U. (2004). Relationships between service quality and behavioral outcomes: a study of private bank customers in Germany. *The International of Bank Marketing*, 22(2), 144-157.
- Yavas, U., & Shemwell, D. J. (1996). Graphical Representation of University Image: A Correspondence Analysis Journal of Marketing for Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 7(2), 75-84.
- Yeo, R. K., & Li, J. (2012). Beyond SERVQUAL: The competitive forces of higher education in Singapore. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 95-123.
- Zalewska, A. M. (1999a). Achievement and social relations values as conditions of the importance of work aspects and job satisfaction. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 5(3), 395-416.
- Zeithaml, V., & Bitner, M. (2003). *Marketing de serviços, a empresa com foco no cliente*, (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

- Zeithaml, V., Bitner, M., & Gremler, D. (2006). *Service Marketing: integrating customer focus across the firm*, (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Zemsky, R., Wegner, G. R., & Massy, W. F. (2005). *Remaking the American university: market-smart and mission-centered*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Webgrafia | Sites consultados⁵⁶

- Albuquerque, R., & Bastos, J. (9 Abril 2016). *Nunca houve tantos portugueses emigrados*. Jornal Expresso. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://expresso.sapo.pt/sociedade/2016-04-09-Nunca-houve-tantos-portugueses-emigrados>
- Alves, M. & Lopes, P. (2015). *Ensino Superior em Portugal: Retrato Sociográfico* [PDF]. Gabinete de Estudos SNESUP. Acedido em 30 Novembro 2016; Disponível em http://www.snesup.pt/htmls/_dlds/relatorio-retrato-sociografico-af.pdf
- AMA (2016). Portal da *American Marketing Association*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <https://www.ama.org/Pages/default.aspx>
- American Psychology Association (2016). *APA Style* [PDF]. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.apastyle.org/>
- Carriço, M. (17 Junho 2016). *Veja quais os cursos superiores com mais e menos emprego*. Observador On Time, S.A. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://observador.pt/2016/06/17/veja-quais-os-cursos-superiores-com-mais-e-menos-emprego>
- CCISP (2010). *Documentos do CCISP sobre o Ensino Português* [PDF]. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em http://www.ccisp.pt/doc/pt/Estudos/ESP_VF.pdf
- CNE (23 Agosto 2016). *Estado da Educação 2015* [PDF]. Conselho Nacional de Educação. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/1153-estado-de-educacao-2015>
- Costa, A., & Lopes, J. (coord.) (2008). *Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas* [PDF]. Lisboa: ISCTE. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://etes.cies.iscte.pt/pub.html>
- DGEEC (2016). Portal Direcção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.dgeec.mec.pt/np4/18/>
- DGES (2008). *Diagrama do Sistema de Ensino Superior Português*. Portal Direcção-Geral do Ensino Superior Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino+Superior/Diagrama/>
- DGES (2008). *Estratégia de Lisboa* [PDF]. Portal Direcção-Geral do Ensino Superior. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/Uni%C3%A3o+Europeia/Estrat%C3%A9gia+Europa+2020/Estrategia+Lisboa.htm>
- DGES (2010). *Acesso ao Ensino Superior/Dez Anos de Concurso Nacional: 2000-2009* [PDF]. Portal Direcção-Geral do Ensino Superior Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/Estatisticas/EstudosEstatisticas/DezAnosCN.htm>
- DGES (2016). Portal da *Direcção-Geral do Ensino Superior*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/AssuntosDiversos/Estudos/>
- Dinis, R. (12 Julho 2014). *Fuga de cérebros: emigrantes licenciados aumentaram 87% numa década*. Observador On Time, S.A. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em

⁵⁶ As páginas consultadas foram alvo de verificação a 26 de outubro de 2016

- <http://observador.pt/2014/07/21/fuga-de-cerebros-numero-de-emigrantes-licenciados-dispara/>
- DRE (2016). Portal do *Diário da República Eletrónico*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <https://dre.pt/>
- Eurostat (2016). *Statistical Office of the European Union*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- ILO (2016). Portal do *International Labour Organization*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm>
- INE (2016). Portal do *Instituto Nacional de Estatística*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE
- IPAM (2016). Portal do *Instituto Português de Administração e Marketing*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://ipam.pt/pt/ipam.aspx>
- IPLeiria (2016). Portal do *Instituto Politécnico de Leiria*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.ipleiria.pt/home/>
- IPPortalegre (2011). *Indicadores de empregabilidade e satisfação do curso de Administração de Publicidade e Marketing* [PDF]. Escola Superior de Tecnologia e Gestão - Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.ipportalegre.pt/html1/1o%20polit%C3%A9cnico/9Observat%C3%B3rio%20Acad%C3%A9mico/Empregabilidade/Empregabilidade%20dos%20diplomados.aspx>
- IPPortalegre (2012). *Empregabilidade e Ensino Superior* [PDF]. Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em http://www.ipportalegre.pt/html1/1o%20polit%C3%A9cnico/9Observat%C3%B3rio%20Acad%C3%A9mico/Empregabilidade_e_Ensino_Superior_em_Portugal_Setembro2012.pdf
- IPPortalegre (2014). *Programa de Desenvolvimento do Instituto Politécnico de Portalegre 2014-17* [PDF]. Instituto Politécnico de Portalegre. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em http://www.ipportalegre.pt/html1/1o%20polit%C3%A9cnico/1sistema%20integrado%20de%20gest%C3%A3o/programa_desenvolvimento_ipp_2014-17.pdf
- ISCTE -IUL (2011). *Estudo sobre os diplomados pelo ISCTE-IUL: perspectiva das entidades empregadoras* [PDF]. Gabinete de Estudos, Avaliação, Planeamento e Qualidade - Núcleo de Estudos e Avaliação. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiNqb3O1v_OAhWLCMAKHZw2DscQFggdMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.iscte-iul.pt%2FLibraries%2FInser%25C3%25A7%25C3%25A3o_na_Vida_Activa%2FED_EntEmpreg.sflb.ashx&usg=AFQjCNGppeVkn2hY3ZYLUFGLG0FayZec5wA&sig2=i5IWcQbVgQhMkTAyuTLdcg&bvm=bv.131783435,d.ZGg
- OIT (2016). Portal da *Organização Internacional do Trabalho*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/index.htm>
- Page, M. (2016). *Estudos de remuneração, 2016* [PDF]. Michael Page Commercial and Marketing. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em http://www.michaelpage.pt/sites/michaelpage.pt/files/MP_POR_C%26M_2016.pdf
- PorData (2016). Portal da *Base de Dados Portugal Contemporâneo* - Fundação Francisco Manuel dos Santos. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.pordata.pt/Tema/Portugal/Educa%C3%A7%C3%A3o-17>
- RepositórioUM (2016). Portal do *Repositório da Universidade do Minho*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

- Sanches, A. (18 Julho 2016). *Como escolher um curso superior? Os conselhos dos especialistas*. Público Comunicação Social, S.A. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/como-escolher-um-curso-superior-os-conselhos-dos-especialistas-1738422>
- SmartPLS (2016). *PLS-Sem Method*. SmartPLS GmbH. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.smartpls.de/documentation/index>
- Sursock, A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities* [PDF]. EUA Publications. Acedido em 30 Novembro 2016; Disponível em http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web
- UA (2016). Portal da *Universidade de Aveiro*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <https://www.ua.pt/>
- UBI (2016) Portal da *Universidade da Beira Interior*. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.ubi.pt/>
- UP (2014). *Diplomados (2011) da Universidade do Porto. Situação no mercado de trabalho em 2013 (Relatório Síntese)* [PDF]. Observatório do Emprego. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em https://sigarra.up.pt/up/pt/conteudos_geral.ver?pct_grupo=4491&pct_pag_id=122350&pct_parametros=p_pagina=122350
- Vieira, C., & Raposo, L. (Outubro 2011). *Relatório sobre o Inquérito de Opinião às Entidades Empregadoras de Licenciados em Engenharia Agrícola* [PDF]. Universidade de Évora. Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwj6muTt1f_OAhXID8AKHYMkAsYQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fgdoc.uevora.pt%2F312630&u sg=AFQjCNEEAjl0vGY0E9SSPJufpqViSdrqHQ&sig2=pkNQ2_FIDBwGTnOCjo_cVA&bvm=bv.131783435,d.ZGg&cad=rja
- Wabash College (2016). *Professional Success Scale* [word]. Center of Inquiry at Wabash College Acedido em 26 Outubro 2016; Disponível em <http://www.liberalarts.wabash.edu/study-instruments/>

Legislação:

Diário da República , 1.ª série A - n.º 193 - 22 de agosto de 2003 - Lei n.º 37/2003.

Diário da República, 1.ª série - A, Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, *Lei de Bases do Sistema Educativo*, (pp. 5122 – 5138).

Diário da República, 1.ª série - A, Ministério da Ciência, Inovação e Ensino Superior, Decreto-Lei nº 42/2005, de 22 de fevereiro, *Princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de Ensino Superior*.

Diário da República, 1.ª série – nº 237 – 14 de outubro de 1986 - Lei nº 46/86.

Diário da República, 1.ª Série-A, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Decreto-Lei nº 369/2007, de 5 de novembro, *Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior*, (pp. 8032 - 8040).

Diário da República, 1.ª Série-A, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março, *Graus Académicos e Diplomas do Ensino Superior*, (pp. 2242 - 2257).

Diário da República, 2.ª série – nº 132 – 9 de julho de 2015 - Despacho nº 7612/2015.

Diário da República, 2.ª série – nº 178 – 13 de setembro de 2012 - Despacho nº 12104/2012.

Diário da República, 2.ª série – nº 200 – 17 de outubro de 2006 - Despacho nº 21 160/20.

Diário da República, 2.ª série – nº 57 – 23 de março de 2010 - Despacho nº 5284/2010.

Diário da República, 2.ª série – nº 80 – 23 de abril de 2012 - Despacho (extrato) nº 5504/2012.

Anexos

Anexo 1 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura e Plano de Estudos das Instituições Participantes

1.1. Instituto Politécnico de Leiria (IPLeiria)

Quadro 23 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - IPLeiria

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Marketing	MK	80	20
Gestão	G	29	5
Contabilidade	C	12	
Finanças	F	6	
Economia	E	5	
Direito	D	6	
Matemática	MAT	12	
Tecnologias de Informação	TIC	8	
Inglês	I	2	
<i>Total</i>		160	(¹) 20
		180	

(¹) O estudante terá que obter 20 créditos nas unidades curriculares que funcionam em regime de opção, dos quais 15 créditos na área científica de Marketing e 5 créditos nas áreas científicas de Marketing ou Gestão.

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 132 — 9 de julho de 2015 p.18453

Quadro 24 - Plano de Estudos do Curso Gestão de Marketing - IPEleiria

Instituto Politécnico de Leiria — Escola Superior de Tecnologia e Gestão

Curso de Marketing

Grau de Licenciado

Área Científica predominante: Marketing

1.º semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Tempo de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Marketing Estratégico	MK	Semestral	162	TP: 60	6	
Métodos Quantitativos	MAT	Semestral	162	TP: 60; OT: 4	6	
Introdução à Gestão	G	Semestral	135	TP: 60	5	
Tecnologias de Informação em Marketing	TIC	Semestral	135	PL: 60; OT: 4	5	
Contabilidade Financeira	C	Semestral	162	TP: 60; OT: 4	6	
Inglês	I	Semestral	54	TP: 30; OT: 4	2	

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2); TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

2.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Tempo de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Comportamento do Consumidor	MK	Semestral	162	TP: 60	6	
Contabilidade de Gestão	C	Semestral	162	TP: 60; OT: 4	6	
Marketing Operacional	MK	Semestral	162	TP: 45; PL: 15; OT: 4	6	
Fundamentos de Economia	E	Semestral	135	TP: 60; OT: 4	5	
Estatística Aplicada ao Marketing	MAT	Semestral	162	TP: 30; PL: 30; OT: 4	6	
Modelos e Técnicas de Comunicação	MK	Semestral	27	S: 15	1	

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; S: seminário; OT: orientação tutorial.

3.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Tempo de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Distribuição e Merchandising	MK	Semestral	135	TP: 45	5	
Gestão e Negociação Comercial	G	Semestral	135	TP: 45	5	
Estudos de Mercado	MK	Semestral	162	TP: 30; PL: 30; OT: 4	6	
Gestão de Recursos Humanos	G	Semestral	162	TP: 60	6	
Logística e Gestão da Cadeia de Abastecimento	G	Semestral	135	TP: 60	5	
Database Marketing	TIC	Semestral	81	PL: 45; OT: 4	3	

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

4.º semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Tempo de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Marketing Internacional	MK	Semestral	162	TP: 60	6	
Produção de Conteúdos	MK	Semestral	135	TP: 15; PL: 45	5	
Comunicação em Marketing	MK	Semestral	162	TP: 60	6	
Direito Aplicado ao Marketing	D	Semestral	162	TP: 60	6	
Finanças Empresariais	F	Semestral	162	TP: 60; OT: 4	6	
Seminário de Marketing	MK	Semestral	27	S: 15	1	

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; S: seminário; OT: orientação tutorial.

5.º semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Tempo de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Estratégia Empresarial	G	Semestral	162	TP: 60	6	
Marketing Digital	MK	Semestral	162	TP: 30; PL: 30; OT: 4	6	
Gestão de Marcas	MK	Semestral	162	TP: 60	6	
Comunicação Visual e Design Gráfico	MK	Semestral	135	TP: 30; PL: 30; OT: 4	5	
Opção I	G/MK	Semestral	135		5	a)
Inovação e Empreendedorismo	G	Semestral	54	TP: 30; OT: 4	2	

Notas

a) Créditos a obter entre as unidades curriculares do quadro n.º 7. O número de horas de contacto depende da unidade curricular, conforme definido no quadro n.º 7.

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

6.º semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Tempo de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Opção II	MK	Semestral	405		15	a)
Design e Marketing de Novos Produtos	MK	Semestral	135	TP: 60	5	b)
Marketing Relacional	MK	Semestral	135	TP: 60	5	b)
Marketing de Serviços	MK	Semestral	135	TP: 60	5	b)

Notas

a) Créditos a obter entre as unidades curriculares do quadro n.º 8, a funcionar durante 8 semanas do semestre. O número de horas de contacto depende da unidade curricular, conforme definido no quadro n.º 8.

b) Estas unidades curriculares decorrem durante 8 semanas do semestre.

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) TP: ensino teórico-prático.

Unidades curriculares optativas (Opção I)

QUADRO N.º 7

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Tempo de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Laboratório de Comunicação Integrada	MK	Semestral	135	PL: 60; OT: 4	5	Optativa.
Marketing Pessoal e Liderança	MK	Semestral	135	TP: 60	5	Optativa.
Publicidade	MK	Semestral	135	TP: 60	5	Optativa.
Marketing Industrial	MK	Semestral	135	TP: 60	5	Optativa.
Software Integrado de Gestão	G	Semestral	135	PL: 60	5	Optativa.
Métodos de Previsão	G	Semestral	135	TP: 60	5	Optativa.

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

Unidades curriculares optativas (Opção II)

QUADRO N.º 8

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Tempo de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Projeto de Marketing	MK	Semestral ...	405	PL: 60; OT: 4	15	Optativa a).
Estágio	MK	Semestral ...	405	E: 280; OT: 10	15	Optativa a).

Notas

a) A opção decorre durante 8 semanas do semestre.

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 132 — 9 de julho de 2015 p.18453 - 18456

1.2. Instituto Politécnico de Portalegre (IPPortalegre)

Quadro 25 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - IPPortalegre

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Ciências Empresariais/Direito	CE/D	5	
Ciências Empresariais/Gestão	CE/G	24	
Ciências Empresariais/Marketing ...	CE/M	114	
Engenharia/Matemática	E/M	16	
Design	DS	5	
Ciências Sociais e Humanas	CSH	16	
<i>Total</i>		180	

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 57 — 23 de Março de 2010 p. 14685

Quadro 26 - Plano de Estudos do Curso Administração de Publicidade e de Marketing - IPPortalegre

Curso de Administração de Publicidade e Marketing

Licenciatura (1.º Ciclo)

Departamento de Ciências Empresariais, Sociais e Humanas

1.º semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica	Tipo (1)	Horas de trabalho (2)		Créditos	Observações (3)
			Total	Contacto		
Introdução ao Marketing	CE/M	Semestral	160	T:30; TP:30; OT:8	6	CR; DEN
Administração de Empresas	CE/G	Semestral	160	T:30; TP:30; OT:8	6	DEN
Inglês	CSH	Semestral	130	T:30; TP:30; OT:8	5	DEN; CR; D
Estatística	E/M	Semestral	160	TP:60; OT:8	6	DEN
Direito do Marketing	CE/D	Semestral	130	T:30; TP:30; OT:4	5	DEN
Laboratório de Marketing I	CE/M	Semestral	60	S:12; OT:8	2	N

Notas

- (1) Anual, semestral, trimestral, ou outra;
 (2) Indicar o número total de horas de trabalho do estudante, incluindo todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. O número de horas de contacto (totais) deve ser distribuídas segundo o tipo de metodologia adoptada: Ensino teórico (T); Ensino teórico-prático (TP); Ensino prático e laboratorial (PL); Trabalho de campo (TC); Seminário (S); Estágio (E); Orientação tutorial (OT); Outra (O).
 (3) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.
 Se se tratar de uma unidade curricular que foi objecto do processo de alteração, indicar a alteração de acordo com o seguinte código: N — nova; D — deslocada de ano ou semestre; DEN — denominação alterada; CH — alteração das horas de contacto; CR — alteração do número de créditos.

2.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo (1)	Horas de trabalho (2)		Créditos	Observações (3)
			Total	Contacto		
Marketing Operacional	CE/M	Semestral	160	T:30; TP:30; OT:8	6	N
Gestão da Comunicação	CE/M	Semestral	160	T:15; TP:45; OT:4	6	D
Técnicas de Expressão e Comunicação	CSH	Semestral	130	TP:60; OT:4	5	
Economia	CE/G	Semestral	160	TP:60; OT:8	6	N
Informática de Gestão	E/M	Semestral	130	PL:60; OT:4	5	
Laboratório de Marketing II	CE/M	Semestral	60	S:12; OT:8	2	N

Notas

- (1) Anual, semestral, trimestral, ou outra;
 (2) Indicar o número total de horas de trabalho do estudante, incluindo todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. O número de horas de contacto (totais) deve ser distribuídas segundo o tipo de metodologia adoptada: Ensino teórico (T); Ensino teórico-prático (TP); Ensino prático e laboratorial (PL); Trabalho de campo (TC); Seminário (S); Estágio (E); Orientação tutorial (OT); Outra (O).
 (3) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.
 Se se tratar de uma unidade curricular que foi objecto do processo de alteração, indicar a alteração de acordo com o seguinte código: N — nova; D — deslocada de ano ou semestre; DEN — denominação alterada; CH — alteração das horas de contacto; CR — alteração do número de créditos.

3.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo (1)	Horas de trabalho (2)		Créditos	Observações (3)
			Total	Contacto		
Comunicação Audiovisual	DS	Semestral	130	T:15; TP:30; PL:15; OT:8	5	CR
Comportamento Organizacional e Gestão de Recursos Humanos	CSH	Semestral	160	TP:60; OT:4	6	DEN; D
Comportamento do Consumidor	CE/M	Semestral	160	TP:60; OT:4	6	CR
Marketing Interno	CE/M	Semestral	130	T:45; TP:15; OT:4	5	DEN; CR
Investigação de Marketing	CE/M	Semestral	160	TP:30; PL:30; OT:8	6	D; DEN
Laboratório de Marketing III	CE/M	Semestral	60	S:12; OT:8	2	N

Notas

- (1) Anual, semestral, trimestral, ou outra;
 (2) Indicar o número total de horas de trabalho do estudante, incluindo todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. O número de horas de contacto (totais) deve ser distribuídas segundo o tipo de metodologia adoptada: Ensino teórico (T); Ensino teórico-prático (TP); Ensino prático e laboratorial (PL); Trabalho de campo (TC); Seminário (S); Estágio (E); Orientação tutorial (OT); Outra (O).
 (3) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.
 Se se tratar de uma unidade curricular que foi objecto do processo de alteração, indicar a alteração de acordo com o seguinte código: N — nova; D — deslocada de ano ou semestre; DEN — denominação alterada; CH — alteração das horas de contacto; CR — alteração do número de créditos.

4.º semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica	Tipo (1)	Horas de trabalho (2)		Créditos	Observações (3)
			Total	Contacto		
Relações Públicas e Organização de Eventos	CE/M	Semestral	130	TP: 60; OT: 8	5	DEN; CR
Marketing de Serviços e de Turismo	CE/M	Semestral	160	TP:15; PL:45; OT:8	6	DEN
Comunicação Publicitária	CE/M	Semestral	160	T: 15; TP: 45; OT: 8	6	D
Tecnologias e Serviços da Internet	E/M	Semestral	130	TP:15; PL:45; OT:4	5	N
Mercados e Negociação Comercial	CE/G	Semestral	160	TP:60; OT:8	6	
Laboratório de Marketing IV	CE/M	Semestral	60	S:12; OT:8	2	N

Notas

(1) Anual, semestral, trimestral, ou outra;
 (2) Indicar o número total de horas de trabalho do estudante, incluindo todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. O número de horas de contacto (totais) deve ser distribuídas segundo o tipo de metodologia adoptada: Ensino teórico (T); Ensino teórico-prático (TP); Ensino prático e laboratorial (PL); Trabalho de campo (TC); Seminário (S); Estágio (E); Orientação tutorial (OT); Outra (O).
 (3) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.
 Se se tratar de uma unidade curricular que foi objecto do processo de alteração, indicar a alteração de acordo com o seguinte código: N — nova; D — deslocada de ano ou semestre; DEN — denominação alterada; CH — alteração das horas de contacto; CR — alteração do número de créditos.

5.º semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica	Tipo (1)	Horas de trabalho (2)		Créditos	Observações (3)
			Total	Contacto		
Gestão de Marcas	CE/M	Semestral	130	TP:60; OT:8	5	D
Estratégia e Planeamento Publicitário	CE/M	Semestral	160	T:15; TP:45; OT:4	6	
Marketing Relacional	CE/M	Semestral	130	T: 30; TP:30; OT:8	5	N
Métricas de Marketing	CE/M	Semestral	160	T:15; TP:45; OT:8	6	N
Marketing para PME	CE/M	Semestral	160	T:30; TP:30; OT:4	6	N
Laboratório de Marketing V	CE/M	Semestral	60	S:12; OT:8	2	N

Notas

(1) Anual, semestral, trimestral, ou outra;
 (2) Indicar o número total de horas de trabalho do estudante, incluindo todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. O número de horas de contacto (totais) deve ser distribuídas segundo o tipo de metodologia adoptada: Ensino teórico (T); Ensino teórico-prático (TP); Ensino prático e laboratorial (PL); Trabalho de campo (TC); Seminário (S); Estágio (E); Orientação tutorial (OT); Outra (O).
 (3) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.
 Se se tratar de uma unidade curricular que foi objecto do processo de alteração, indicar a alteração de acordo com o seguinte código: N — nova; D — deslocada de ano ou semestre; DEN — denominação alterada; CH — alteração das horas de contacto; CR — alteração do número de créditos.

6.º semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares	Área científica	Tipo (1)	Horas de trabalho (2)		Créditos	Observações (3)
			Total	Contacto		
Planeamento e Controlo de Marketing	CE/M	Semestral	130	T:30; TP:30; OT:4	5	D; CR
Simulação Empresarial	CE/G	Semestral	160	PL:60; OT:16	6	N
Estágio	CE/M	Semestral	510	OT:16	19	CR

Notas

(1) Anual, semestral, trimestral, ou outra;
 (2) Indicar o número total de horas de trabalho do estudante, incluindo todas as formas de trabalho previstas, designadamente as horas de contacto e as horas dedicadas a estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação. O número de horas de contacto (totais) deve ser distribuídas segundo o tipo de metodologia adoptada: Ensino teórico (T); Ensino teórico-prático (TP); Ensino prático e laboratorial (PL); Trabalho de campo (TC); Seminário (S); Estágio (E); Orientação tutorial (OT); Outra (O).
 (3) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.
 Se se tratar de uma unidade curricular que foi objecto do processo de alteração, indicar a alteração de acordo com o seguinte código: N — nova; D — deslocada de ano ou semestre; DEN — denominação alterada; CH — alteração das horas de contacto; CR — alteração do número de créditos.

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 57 — 23 de Março de 2010 p. 14685 14688

1.3. Instituto Português de Administração e Marketing (IPAM)

Quadro 27 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - IPAM

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Marketing	MKT	92	
Economia e Gestão	ECG	30	
Métodos Quantitativos	MQ	23	
Ciências Sociais e Humanas	CSH	35	
<i>Total</i>		180	

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 178 — 13 de setembro de 2012 p. 31361

Quadro 28 - Plano de Estudos do Curso Gestão de Marketing - IPAM

Instituto Português de Administração de Marketing de Lisboa

Curso: Gestão de Marketing

Grau: Licenciado

1.º Semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Fundamentos de Marketing	MKT	Sem	156	T: 30; TP: 15; TC: 10; S: 5	6	
Fundamentos de Gestão	ECG	Sem	156	T: 20; TP: 30; TC: 8; OT: 2	6	
Linguagem e Apresentação Empresarial	CSH	Sem	156	T: 10; TP: 15; PL: 15; TC: 4; OT: 1	6	
Cultura Ideologia e Mercado	CSH	Sem	156	T: 15; TP: 20; TC: 5; S: 4; OT: 1	6	
Investigação e Métodos de Pesquisa	MEQ	Sem	156	T: 20; TP: 15; TC: 20; OT: 5	6	

2.º Semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Marketing	MKT	Sem	156	T: 25; TP: 15; TC: 10; S: 5; OT: 5	6	
Economia da Empresa	ECG	Sem	156	T: 20; TP: 20; TC: 15; S: 3; OT: 2	6	
Comportamento do Consumidor	CSH	Sem	156	T: 15; TP: 10; PL: 10; TC: 5; S: 4; OT: 1	6	
Estatística Descritiva	MEQ	Sem	156	T: 30; TP: 20; TC: 8; OT: 2	6	
Laboratório de Marketing e Consumo A	MKT	Sem	156	TP: 9; PL: 20; TC: 10; OT: 6	6	

3.º Semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Gestão da Comunicação	MKT	Sem	156	T: 20; TP: 15; PL: 5; TC: 5	6	
Estudos de Mercado	MKT	Sem	156	T: 20; TP: 15; PL: 15; TC: 8; OT: 2	6	
Gestão de Produto	MKT	Sem	156	T: 20; TP: 15; PL: 10; TC: 10; OT: 5	6	
Economia e Negócios Internacionais	ECG	Sem	156	T: 20; TP: 20; TC: 15; S: 4; OT: 1	6	
Métodos de Previsão	MEQ	Sem	156	T: 20; TP: 15; PL: 10; TC: 10; OT: 5	6	

4.º Semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Comportamento Organizacional	CSH	Sem	156	T: 15; TP: 10; PL: 5; TC: 10; S: 3; OT: 2	6	
Publicidade	MKT	Sem	156	T: 15; TP: 20; PL: 10; TC: 10; S: 3; OT: 2	6	
Gestão de Preços	MKT	Sem	156	T: 15; TP: 20; PL: 5; TC: 10; S: 8; OT: 2	6	
Contabilidade de Gestão	ECG	Sem	156	T: 15; TP: 15; PL: 20; TC: 5; OT: 5	6	
Laboratório de Marketing e Consumo B	MKT	Sem	156	TP: 9; PL: 20; TC: 10; S: 6	6	

5.º Semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Dinâmica e Animação de Grupos	CSH	Sem	156	TP: 10; PL: 20; TC: 10; S: 3; OT: 2	6	
Gestão de Canais de Distribuição	MKT	Sem	156	T: 20; TP: 15; PL: 5; TC: 13; S: 5; OT: 2	6	
Gestão de Vendas	MKT	Sem	156	T: 15; TP: 20; PL: 8; TC: 10; S: 5; OT: 2	6	
Gestão Financeira	ECG	Sem	156	T: 15; TP: 15; PL: 15; TC: 10; S: 3; OT: 2	6	
Plano de Marketing	MKT	Sem	156	PL: 15; TC: 25; S: 5	6	

6.º Semestre

QUADRO N.º 7

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Comportamento de Compra e Venda	MKT	Sem	130	T: 10; TP: 15; PL: 10; TC: 8; OT: 2	5	
Sistemas de Informação	MEQ	Sem	130	T: 15; TP: 10; PL: 25; TC: 8; OT: 2	5	
Gestão das Pessoas	CSH	Sem	130	T: 10; TP: 15; PL: 5; TC: 10; S: 3; OT: 2	5	
Estágio (Marketing ou Consumo)	MKT	Sem	390	TP: 10; S: 5; OT: 15; E: 360	15	

Fonte: Diário da República, 2.ª série – N.º 178 – 13 de setembro de 2012 p. 31361 - 31363

1.4. Universidade de Aveiro (UA)

Quadro 29 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - UA

Sigla	Área científica	Créditos obrigatórios
C	Contabilidade	7
GES	Gestão	110
D	Direito	17
I	Informática	19
E	Economia	8
M	Matemática	7

Fonte: Diário da República, 2.ª série—N.º 200—17 de Outubro de 2006 p. 22 234

Quadro 30 - Plano de Estudos do Curso Marketing - UA

Plano de estudos do curso de licenciatura em Marketing				
Ano	Semestre	Área científica	Unidades curriculares	ECTS
1.º	1.º	GES M D I E	Gestão das Organizações	10
			Métodos Quantitativos	6
			Noções Fundamentais de Direito	4
			Informática Organizacional I	6
	2.º	GES E GES C I	Microeconomia	4
			Gestão da Informação	4
			Macroeconomia	10
			Princípios de Marketing	6
	1.º	GES GES I D GES	Princípios de Contabilidade	6
			Informática Organizacional II	6
			Comportamento do Consumidor	6
			Gestão de Produtos, Serviços e Marcas	6
	2.º	GES GES GES GES GES	Sistemas de Informação de Marketing	6
			Direito Industrial do Marketing e da Publicidade	6
			Análise Financeira	6
			Comunicação e Publicidade	6
	1.º	GES GES C D	Comportamento Organizacional	6
			Gestão Financeira	6
			Design e Marketing de Novos Produtos	6
			Gestão do Preço	6
	2.º	C, GES, D, E, M, I, L GES GES	Gestão de Canais de Distribuição e Força de Vendas	6
			Internet Marketing	6
			Gestão Estratégica	6
			Opção do quadro n.º 2	6
	1.º	GES GES C D	Direito da Informática e do Comércio Electrónico	6
			Projecto Profissional	12
			Marketing Internacional	6
			Marketing Estratégico	6
	2.º	C, GES, D, E, M, I, L GES GES	Opção do quadro n.º 2	6

Grupo de opcionais do curso de licenciatura em Marketing

Área científica	Unidades curriculares	ECTS
C GES E GES I GES GES M M M L	Ética e Negociação	6
	Negócios Electrónicos	6
	Empreendedorismo	6
	Gestão da Mudança	6
	Organização e Sistemas de Informação	6
	Gestão da Inovação	6
	Internacionalização	6
	Tratamento Informático de Dados	6
	Métodos de Previsão	6
	Técnicas de Amostragem	6
	Inglês Técnico — Marketing	6

Fonte: Diário da República, 2.a série—N.º 200—17 de Outubro de 2006 p. 22 234 - 22 239

1.5. Universidade da Beira Interior (UBI)

Quadro 31 - Áreas Científicas e Créditos para a obtenção do Grau de Licenciatura - UBI

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Ciências da Comunicação	CC	6	
Ciências Jurídicas	CJ	12	
Economia	ECON	12	
Gestão	G	36	
Letras	LET	12	
Matemática	M	6	
Marketing	MK	96	
<i>Total</i>		180	—

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 80 — 23 de abril de 2012 p.14467

Quadro 32 - Plano de Estudos do Curso Marketing - UBI

Universidade da Beira Interior

Curso: Marketing

Grau: Licenciado

Área científica predominante: Marketing

1.º Ano/1.º Semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Fundamentos de marketing	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Inglês	LET	S	160	OT: 15; TP: 45	6	CH
Matemática	M	S	160	TP: 64	6	CH
Organização de empresas	G	S	160	TP: 64	6	CH
Princípios de Macroeconomia	ECON	S	160	TP: 64	6	CH

1.º Ano/2.º Semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Análise de dados em marketing	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Comportamento do consumidor	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Direito comercial	CJ	S	160	TP: 64	6	CH
Economia da empresa	ECON	S	160	TP: 64	6	CH
Técnicas de expressão	LET	S	160	OT: 15; TP: 45	6	CH

2.º Ano/1.º Semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Contabilidade financeira	G	S	160	TP: 64	6	CH
Gestão de produtos e marcas	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Marketing de serviços	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Negociação	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Estudo do mercado I	MK	S	160	TP: 64	6	CH

2.º Ano/2.º Semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Comunicação multimédia	CC	S	160	OT: 15; TP: 45	6	CH
Contabilidade de gestão	G	S	160	TP: 64	6	CH
Distribuição e merchandising	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Estudo do mercado II	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Promoção de vendas e publicidade	MK	S	160	TP: 64	6	CH

3.º Ano/1.º Semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Direcção comercial	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Empreendedorismo e inovação	G	S	160	TP: 64	6	CH
Gestão financeira	G	S	160	TP: 64	6	CH
Logística	G	S	160	TP: 64	6	CH
Marketing estratégico	MK	S	160	TP: 64	6	CH

3.º Ano/2.º Semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
Comércio electrónico e web marketing	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Direito de marketing	CJ	S	160	TP: 64	6	CH
Gestão da informação de marketing	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Marketing relacional	MK	S	160	TP: 64	6	CH
Projecto em marketing empresarial	MK	S	160	TP: 64	6	CH

Legenda:

(2) Sigla constante do item 9.

(3) A — Anual; S — Semestral; T — Trimestral.

(5) N.º de horas totais para cada actividade: Ensino Teórico (T); Ensino teórico-prático (TP); Ensino prático e laboratorial (PL); Trabalho de campo (TC); Seminário (S); Estágio (E); Orientação tutorial (OT); Outra (O).

(7) Assinalar sempre que a unidade curricular for optativa.

Fonte: Diário da República, 2.ª série — N.º 80 — 23 de abril de 2012 p. 14467 14469

Anexo 2 - Texto com Link enviado aos *Alumni* por *email*

Caro *alumni*,

Estou a realizar o meu trabalho de investigação de doutoramento que aborda a questão da satisfação com a formação académica inicial dos profissionais de marketing e o comportamento de lealdade que estes demonstram para com a Instituição de Ensino Superior que os acolheu.

Como sabem o sucesso desta investigação depende dos dados que se conseguem obter, daí acreditar que irão disponibilizar entre 10 a 15 minutos do vosso tempo.

O link para aceder é: <https://webx.ubi.pt/survey/index.php?sid=19774&lang=pt>

Muito Obrigada pela sua colaboração

Carolina Oliveira Santos

(Doutoranda Marketing e Estratégia, consórcio UBI, UA, UM)

Nota:

Todas as informações que solicitamos são anónimas e serão tratadas com a mais estrita confidencialidade.

Caso necessite de algum esclarecimento adicional relativamente ao preenchimento do questionário, poderá fazê-lo através do e-mail: carolina.oliveirasantos@gmail.com

Anexo 3 - Inquérito por Questionário *online*

Avaliação do percurso dos Alumni de Marketing

O presente questionário destina-se a ser preenchido **exclusivamente** por diplomados

que tenham terminado a licenciatura de Marketing após 2008.

Partilhe a sua experiência no Ensino Superior.

Por favor, leia com atenção as instruções. Responda de acordo com as suas práticas e convicções, pois não há respostas certas ou erradas.

Carolina Oliveira Santos (Doutoranda em Marketing e Estratégia, consórcio UBI, UA, UM)

Nota: Caso necessite de algum esclarecimento adicional relativamente ao preenchimento do questionário, poderá fazê-lo através do e-mail: carolina.oliveirasantos@gmail.com

Existem 31 perguntas neste inquérito

Percurso Académico

1 Em que instituição de Ensino Superior concluiu a licenciatura de Marketing *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Instituto Politécnico de Portalegre
- ☐ Instituto Politécnico de Leiria
- ☐ Universidade da Beira Interior
- ☐ Instituto Português de Administração de Marketing
- ☐ Universidade de Aveiro

2 Qual a sua habilitação académica atual *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Licenciatura
- ☐ Pós graduação
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento

3 O curso onde ingressou foi: *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ 1ª opção
- ☐ 2ª opção
- ☐ 3ª opção
- ☐ outra

Percurso Académico B

4 O seu acesso ao Ensino Superior foi realizado pelo: *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Contingente **Geral**
- ☐ Contingente **Especial**
- ☐ Concurso Especial - **Maiores de 23**

5 A sua média de acesso ao Ensino Superior foi entre: *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ 10 - 13,49 Valores
- ☐ 13,50 - 16,49 Valores
- ☐ 16,50 - 20 Valores

6 A sua média FINAL de curso foi entre: *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ 10 - 13 Valores
- ☐ 14 - 16 Valores
- ☐ 17 - 20 Valores

7 Quantos anos demorou a concluir o curso (Licenciatura)? *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ 3 anos
- ☐ 4 anos
- ☐ 5 anos
- ☐ Mais de 5 anos

8 Há quantos anos concluiu o seu curso (Licenciatura)? *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Se for mais fácil pode indicar o ano de conclusão.

Formação Académica

Formação académica inicial

9 Classifique a sua formação académica inicial no que respeita a:

*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Péssima	Má	Razoável	Boa	Excelente
Conhecimentos científicos (conteúdo teórico)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimentos técnicos (componente prática)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências profissionais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competências relacionais / sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação às necessidades do mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adequação da formação às funções que desempenha atualmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento de conhecimento e competências de várias áreas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento da capacidade de análise e de reflexão sobre problemas colocados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Criação de consciência da importância da ética e deontologia profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Globalmente a formação preparou-me pra a profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10 Diga de que modo as afirmações seguintes traduzem a sua opinião face à formação recebida:

*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
O plano de estudos estava bem organizado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os conteúdos lecionados eram relevantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O curso foi ao encontro das minhas expetativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os professores contribuíram para a qualidade da minha formação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Houve debate académico sobre as matérias na sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os materiais disponibilizados estavam atualizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O conhecimento adquirido com trabalhos compensou o tempo de elaboração dos mesmos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A relação entre os conteúdos teóricos estavam ajustados à prática profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O curso preparou-me para o mercado de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Globalmente, estou satisfeito(a) com o meu curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Realização Profissional

11 Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Sinto-me realizado profissionalmente quando atinjo os objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho liberdade e autonomia no trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho uma carreira coerente com meus interesses, planos e capacidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu trabalho contribui para que eu tenha uma vida com propósito e significado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Atingir as minhas próprias metas realiza-me profissionalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O reconhecimento dos meus colegas contribui para a minha realização profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Globalmente, estou realizado(a) profissionalmente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Sinto-me satisfeito(a) com o cargo/funções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consigo equilibrar o trabalho com a vida pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me bem com o trabalho que realizo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu rendimento preenche as minhas necessidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Globalmente sinto-me satisfeito com a actual profissão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O meu status profissional actual está de acordo com as minhas aspirações	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 Assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Tenho sucesso nas avaliações do meu desempenho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho oportunidades de promoção na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou competente na realização do meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive um desenvolvimento profissional significativo desde que comecei a trabalhar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Globalmente, sinto que sou uma pessoa com sucesso na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Instituição de Ensino Superior

14 Face à sua experiência académica indique o grau de concordância com as afirmações seguintes:

*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Penso continuar a formação no Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aconselharia a frequência da minha Instituição de Ensino Superior a familiares e a amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentaria outro curso na mesma Instituição de Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frequentaria o mesmo curso numa Instituição de Ensino Superior diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais facilmente frequentaria outro curso noutra Instituição de Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sigo as páginas da minha Instituição nas redes sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15 Indique até que ponto estaria disposto a:

*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Nunca	Ocasionalmente	Frequentemente	Quase sempre	Sempre
Prosseguir os estudos na minha Instituição da formação inicial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dar testemunho favorável e passar boas informações sobre a sua Instituição de Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recomendar o curso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Recomendar a Instituição de Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Partilhar informações sobre a Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Sobre a Instituição de Ensino Superior que frequentou assinale o seu grau de concordância com as seguintes afirmações:

*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente
Para mim a Instituição de Ensino Superior que frequentei tem uma boa imagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Junto da minha família a Instituição de Ensino Superior que frequentei tem uma boa imagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para os meus amigos Instituição de Ensino Superior que frequentei tem uma boa imagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Instituição de Ensino Superior que frequentei é considerada pelos empregadores por ter boa imagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É reconhecida pela sociedade como uma boa Instituição de Ensino Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A boa imagem da Instituição de Ensino Superior depende do prestígio profissional dos seus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso académico no curso reforça a imagem da Instituição de formação junto das empresas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Na globalidade, a minha Instituição de Ensino Superior tem uma boa imagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Personalidade

17 Indique com que frequência se sente ou age desta forma: *

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Nunca	2	3	4	5	6	7	8	Sempre
Sinto-me muito criativo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sou capaz de encontrar novas soluções	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imaginativo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordeiro(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Minucioso(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Organizado(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Envergonhado(a) na presença de outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tímido(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calado(a) na presença de outras pessoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amável para com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 Considero que sou uma pessoa: *

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Nunca	2	3	4	5	6	7	8	Sempre
Generoso(a) para com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compreensivo(a)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais mal-humorado(a) do que os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temperamental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais irritável do que os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tenho variações emocionais bruscas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Situação Ocupacional atual**19 Atualmente ... ***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Está a desenvolver/criar o seu próprio emprego
- ☐ Prossegue estudos no Ensino Superior
- ☐ Frequenta um estágio
- ☐ Exerce uma atividade profissional a tempo parcial
- ☐ Empregado(a) por conta de outrem
- ☐ Empregado(a) e a prosseguir os estudos
- ☐ Está desempregado(a)
- ☐ Outra situação

20 Qual o seu tipo de vínculo laboral? *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Contrato de trabalho sem termo (efetivo)
- ☐ Contrato de trabalho com termo certo
- ☐ Contrato de prestação de serviços/Recibos verdes
- ☐ Avença
- ☐ Sem contrato
- ☐ Outra situação

21 Quanto tempo mediou entre o fim do curso e o início da atividade profissional? *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Já estava a trabalhar
- ☐ Até 3 meses
- ☐ Entre 3 e 6 meses
- ☐ Entre 6 meses e 1 ano
- ☐ Entre 1 ano e 2 anos
- ☐ Mais de 2 anos

22 Desde a data de conclusão da sua licenciatura até à atualidade quantos empregos com contrato (*part time* | *full time*) já teve? (Inclua eventuais estágios e o emprego atual)

*

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

23 Em que área funcional desempenha funções? *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Fora da área da sua formação inicial
- ☐ Produção e logística
- ☐ Direção e recursos humanos
- ☐ Marketing
- ☐ Comercial | Vendas
- ☐ Finanças e administração
- ☐ Sistemas de Informação e de Gestão
- ☐ Outra área

Reconhecimento

24 Quantas vezes já mudou de funções? *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

25 Há quanto tempo permanece no seu emprego atual? *

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ☐ Até 3 meses
- ☐ Entre 3 a 6 meses
- ☐ Entre 6 meses a 1 ano
- ☐ Entre 1 ano a 2 anos
- ☐ Mais de 2 anos

26 Por favor indique:

*

Seleccione pelo menos 4 respostas

Por favor, escreva aqui a(s) sua(s) resposta(s):

Quantas vezes já foi promovido(a)?

Quantos prémios já recebeu
(monetário)

Quantas vezes já foi convidado(a)
para fazer uma apresentação pública?

Quantas vezes já foi convidado(a)
para ser formador(a)?

(Introduza Zero, se a situação nunca ocorreu)

27 Qual o intervalo onde se enquadra o seu rendimento mensal (€) *

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ menos de 600
- ☐ 601 - 999
- ☐ 1000-1499
- ☐ 1500 - 1999
- ☐ 2000 - 2500
- ☐ + 2500

Caracterização Biográfica

28 Indique o seu género *

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino

29 Indique a sua idade *

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

Este questionário termina aqui.

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 4 - Tratamento dos Dados - Quadros de Frequências e Percentagens

Quadro 33 - Percurso Académico dos *Alumni*

Instituição de Ensino Superior Frequentada				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Instituto Politécnico de Portalegre	61	27,2	27,2	27,2
Instituto Politécnico de Leiria	6	2,7	2,7	29,9
Universidade da Beira Interior	117	52,2	52,2	82,1
Instituto Português de Administração de Marketing	30	13,4	13,4	95,5
Universidade de Aveiro	10	4,5	4,5	100
Total	224	100	100	

Habilitação académica actual				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Licenciatura	152	67,9	67,9	67,9
Pós graduação	34	15,2	15,2	83
Mestrado	38	17	17	100
Total	224	100	100	

Opção de ingresso				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
1ª opção	152	67,9	67,9	67,9
2ª opção	38	17	17	84,8
3ª opção	14	6,3	6,3	91,1
outra	20	8,9	8,9	100
Total	224	100	100	

Concurso de acesso ao ensino superior				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Contingente Geral	184	82,1	82,1	82,1
Contingente Especial	4	1,8	1,8	83,9
Concurso Especial - Maiores de 23	36	16,1	16,1	100
Total	224	100	100	

Média de acesso ao ensino superior				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
10 - 13,49 Valores	118	52,7	52,7	52,7
13,50 - 16,49 Valores	101	45,1	45,1	97,8
16,50 - 20 Valores	5	2,2	2,2	100
Total	224	100	100	

Média final de curso				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
10 - 13 Valores	130	58	58	58
14 - 16 Valores	86	38,4	38,4	96,4
17 - 20 Valores	8	3,6	3,6	100
Total	224	100	100	

Quanto tempo demorou a concluir curso				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
3 anos	142	63,4	63,4	63,4
4 anos	58	25,9	25,9	89,3
5 anos	23	10,3	10,3	99,6
Mais de 5 anos	1	0,4	0,4	100
Total	224	100	100	

Há quantos anos concluiu a licenciatura				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
0	8	3,6	3,6	3,6
1	30	13,4	13,4	17
2	24	10,7	10,7	27,7
3	47	21	21	48,7
4	30	13,4	13,4	62,1
5	29	12,9	12,9	75
6	29	12,9	12,9	87,9
7	18	8	8	96
8	9	4	4	100
Total	224	100	100	

Quadro 34 - Percurso Profissional dos *Alumni*

Situação Ocupacional Actual				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Emprego próprio	9	4	4	4
Prosseguir estudos	13	5,8	5,8	9,8
Estágio	23	10,3	10,3	20,1
Tempo parcial	11	4,9	4,9	25
Emp conta de outrem	142	63,4	63,4	88,4
Emp e estudar	11	4,9	4,9	93,3
Desempregado(a)	9	4	4	97,3
Outra situação	6	2,7	2,7	100
Total	224	100	100	

Vínculo laboral				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Cont trab sem termo	95	42,4	42,4	42,4
Cont trab com termo	73	32,6	32,6	75
Recibos verdes	10	4,5	4,5	79,5
Avença	1	0,4	0,4	79,9
Sem contrato	17	7,6	7,6	87,5
Outra situação	28	12,5	12,5	100
Total	224	100	100	

Área funcional desempenha funções				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Fora da área	35	15,6	15,6	15,6
Produção e logística	11	4,9	4,9	20,5
Direção e recursos humanos	10	4,5	4,5	25
Marketing	74	33	33	58
Comercial Vendas	43	19,2	19,2	77,2
Finanças e administração	10	4,5	4,5	81,7
Sistemas de Informação e de Gestão	7	3,1	3,1	84,8
Outra área de gestão	34	15,2	15,2	100
Total	224	100	100	

Tempo entre Final do curso Início de atividade				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Já estava a trabalhar	65	29	29	29
Até 3 meses	54	24,1	24,1	53,1
Entre 3 e 6 meses	32	14,3	14,3	67,4
Entre 6 meses e 1 ano	32	14,3	14,3	81,7
Entre 1 ano e 2 anos	21	9,4	9,4	91,1
Mais de 2 anos	20	8,9	8,9	100
Total	224	100	100	

Quantos empregos já teve				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
0	20	8,9	8,9	8,9
1	81	36,2	36,2	45,1
2	53	23,7	23,7	68,8
3	38	17	17	85,7
4	16	7,1	7,1	92,9
5	6	2,7	2,7	95,5
6	5	2,2	2,2	97,8
7	4	1,8	1,8	99,6
8	1	0,4	0,4	100
Total	224	100	100	

Quadro 35 - Reconhecimento Profissional dos *Alumni*

Quantas vezes mudou de funções				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
0	84	37,5	37,5	37,5
1	35	15,6	15,6	53,1
2	49	21,9	21,9	75
3	34	15,2	15,2	90,2
4	11	4,9	4,9	95,1
5	8	3,6	3,6	98,7
6	2	0,9	0,9	99,6
7	1	0,4	0,4	100
Total	224	100	100	

Permanência no emprego atual				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Até 3 meses	40	17,9	17,9	17,9
Entre 3 e 6 meses	29	12,9	12,9	30,8
Entre 6 meses e 1 ano	29	12,9	12,9	43,8
Entre 1 ano e 2 anos	40	17,9	17,9	61,6
Mais de 2 anos	86	38,4	38,4	100
Total	224	100	100	

Rendimento				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
-600	49	21,9	21,9	21,9
601 - 999	108	48,2	48,2	70,1
1000-1499	35	15,6	15,6	85,7
1500 - 1999	10	4,5	4,5	90,2
2000 - 2500	12	5,4	5,4	95,5
2500	10	4,5	4,5	100
Total	224	100	100	

Quantas vezes promovido				
	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
0	137	61,2	61,2	61,2
1	49	21,9	21,9	83
2	18	8	8	91,1
3	15	6,7	6,7	97,8
4	1	0,4	0,4	98,2
5	4	1,8	1,8	100
Total	224	100	100	

Quantos prêmios recebidos					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	130	58	58,3	58,3
	1	30	13,4	13,5	71,7
	2	13	5,8	5,8	77,6
	3	9	4	4	81,6
	4	2	0,9	0,9	82,5
	5	12	5,4	5,4	87,9
	6	7	3,1	3,1	91
	8	2	0,9	0,9	91,9
	9	1	0,4	0,4	92,4
	10	7	3,1	3,1	95,5
	11	1	0,4	0,4	96
	12	3	1,3	1,3	97,3
	16	1	0,4	0,4	97,8
	18	1	0,4	0,4	98,2
	20	2	0,9	0,9	99,1
	24	1	0,4	0,4	99,6
25	1	0,4	0,4	100	
	Total	223	99,6	100	
Ausente	Sistema	1	0,4		
Total		224	100		

Quantas apresentações públicas					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	135	60,3	60,8	60,8
	1	33	14,7	14,9	75,7
	2	22	9,8	9,9	85,6
	3	7	3,1	3,2	88,7
	4	2	0,9	0,9	89,6
	5	7	3,1	3,2	92,8
	6	3	1,3	1,4	94,1
	9	2	0,9	0,9	95
	10	4	1,8	1,8	96,8
	20	3	1,3	1,4	98,2
	30	1	0,4	0,5	98,6
	40	2	0,9	0,9	99,5
	50	1	0,4	0,5	100
	Total	222	99,1	100	
Ausente	Sistema	2	0,9		
Total		224	100		

Quantas formações deu					
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	0	160	71,4	71,7	71,7
	1	26	11,6	11,7	83,4
	2	12	5,4	5,4	88,8
	3	6	2,7	2,7	91,5
	4	5	2,2	2,2	93,7
	5	3	1,3	1,3	95,1
	9	1	0,4	0,4	95,5
	10	5	2,2	2,2	97,8
	12	1	0,4	0,4	98,2
	20	2	0,9	0,9	99,1
	45	1	0,4	0,4	99,6
	50	1	0,4	0,4	100
	Total	223	99,6	100	
Ausente	Sistema	1	0,4		
Total		224	100		

Anexo 5 - Tratamento dos Dados - Quadros de Frequências por Constructo

Quadro 36 - Percurso Académico dos *Alumni*

		Inst	Hab Aca	Opc	Aces	Med Aces	Med Final	Temp Form	Temp Con
N	Valid	224	224	224	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		2,65	1,49	1,56	1,34	1,50	1,46	1,49	3,82
Median		3,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	4,00
Std. Deviation		1,146	,769	,954	,740	,544	,566	,740	2,102
Skewness		-,206	1,163	1,600	1,772	,439	,774	1,825	,142
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		-,743	-,304	1,303	1,208	-,975	-,414	5,393	-,872
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		1	1	1	1	1	1	1	0
Maximum		5	3	4	3	3	3	6	8
Sum		594	334	350	300	335	326	333	856

Quadro 37 - Formação Académica dos *Alumni*

		Conhec científico	Conhec técnico	Comp prof.	Comp rel soc	Adeq nec mercado trabalho	Adeq formação funções	Rel conh comp	Capac análise reflexão	Ética deon	Glob forma
N	Valid	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,79	3,53	3,56	3,94	3,39	3,29	3,69	3,79	3,81	3,56
Median		4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,601	,852	,796	,731	,823	,909	,714	,680	,760	,855
Skewness		-,634	-,457	-,450	-,389	-,537	-,318	-,290	-,489	-,405	-,674
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		1,062	,082	,251	,459	,346	,051	,420	,508	,360	,605
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		2	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sum		850	790	798	882	759	737	827	849	853	798

Quadro 38 - Satisfação com a Formação Acadêmica Recebida pelos *Alumni*

		Plano estudos	Conteúdos relevantes	Curso expetativa	Prof qual form	Debate acadêmico	Materiais atualizado	Conhe trab temp elaboração	Cont teóricos prática profissional	Prep mer trab	Glob satisfeito (a)
N	Valid	224	224	224	224	224	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		3,72	3,93	3,80	4,21	3,90	3,95	3,95	3,58	3,52	3,92
Median		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,861	,670	,863	,714	,816	,864	,864	,899	,956	,838
Skewness		-1,252	-1,098	-,995	-,936	-,607	-1,126	-,873	-,686	-,561	-1,186
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		1,089	2,338	1,226	1,437	,107	1,730	,797	,160	-,081	2,066
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		1	2	1	2	2	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Sum		833	881	851	944	873	885	885	803	789	878

Quadro 39 - Realização Profissional dos *Alumni*

		Sinto-me realizado objetivo	Liberdade autonomia	Carreira coerente	Vida propósito significado	Metas realização prof	Reconhecimento colegas	Glob realizado(a)
N	Valid	224	224	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,45	4,03	3,63	3,84	4,43	4,05	3,53
Median		5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,633	,849	1,081	,946	,579	,782	1,067
Skewness		-1,028	-,858	-,671	-,869	-,556	-,767	-,742
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		1,467	,633	-,276	,630	,184	1,178	-,037
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		2	1	1	1	2	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5
Sum		996	903	812	861	992	907	791

Quadro 40 - Satisfação Profissional dos *Alumni*

		Satisfeito(a) cargo/funções.	Equilíbrio trabalho vida pessoal	Bem trabalho realizado	Rendimento	Glob satisfeito atual profissão	Status profissional aspirações
N	Valid	224	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3,50	3,84	3,71	3,31	3,46	3,13
Median		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Std. Deviation		1,033	,897	,957	1,101	1,087	1,168
Skewness		-,764	-,927	-,784	-,462	-,583	-,212
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		-,090	,926	,269	-,700	-,497	-,980
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5
Sum		783	861	831	742	776	702

Quadro 41 - Sucesso Profissional dos *Alumni*

		Avaliação desempenho	Oportunidade promoção	Competência	Desen profissional significativo	Glob sucesso carreira
N	Valid	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		4,07	3,46	4,27	4,01	3,64
Median		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,624	1,128	,615	,863	,964
Skewness		-,497	-,478	-,592	-,990	-,684
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		1,240	-,559	1,186	1,274	,281
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		2	1	2	1	1
Maximum		5	5	5	5	5
Sum		912	776	957	898	816

Quadro 42 - Comportamento de Lealdade dos *Alumni*

		Continuar formação ES	Aconselhar frequência IES	Frequentar outro curso mesma IES	Frequentar mesmo curso outra IES	Mais fácil outro curso noutra IES	Sigo as redes social da IES
N	Valid	224	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		3,38	4,13	3,51	3,12	3,07	3,75
Median		4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	4,00
Std. Deviation		1,225	,926	1,224	1,130	1,176	1,152
Skewness		-,463	-1,218	-,636	,080	-,090	-1,007
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		-,786	1,459	-,580	-,927	-,942	,321
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		1	1	1	1	1	1
Maximum		5	5	5	5	5	5
Sum		757	925	786	701	688	840
		Prosseguir estudos minha IES	Testemunho favorável	Recomendar o curso	Recomendar a IES	Partilhar informações	
N	Valid	224	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		2,99	3,92	3,93	3,99	3,88	
Median		3,00	4,00	4,00	4,00	4,00	
Std. Deviation		1,307	1,107	1,132	1,071	1,114	
Skewness		,122	-,791	-,970	-,931	-,714	
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	
Kurtosis		-1,185	-,348	,096	,046	-,485	
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324	
Minimum		1	1	1	1	1	
Maximum		5	5	5	5	5	
Sum		669	877	881	894	868	

Quadro 43 - Imagem

		Opinião própria boa imagem	Família boa imagem	Amigos boa imagem	Empregador es boa imagem	Sociedade boa imagem	Influência prestígio profissional	Reforço sucesso acadêmico	Glob boa imagem
N	Valid	224	224	224	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean		4,08	4,01	3,82	3,61	3,58	4,00	4,08	3,90
Median		4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Std. Deviation		,788	,842	,840	,856	,884	,801	,733	,763
Skewness		-,919	-1,019	-,741	-,273	-,456	-,891	-,740	-,810
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		1,239	1,537	,413	-,520	-,192	1,095	,866	1,161
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		1	1	1	2	1	1	2	1
Maximum		5	5	5	5	5	5	5	5
Sum		914	898	855	808	803	895	913	874

Quadro 44 - Situação Profissional dos *Alumni*

		Situação Ocupacional Atual	Vínculo laboral	Há quantos anos concluiu o curso	Quantos empregos já teve	Área funcional desempenha funções
N	Valid	224	224	224	224	224
	Missing	0	0	0	0	0
Mean		4,62	2,36	2,78	2,06	4,37
Median		5,00	2,00	2,00	2,00	4,00
Std. Deviation		1,393	1,748	1,639	1,545	2,147
Skewness		-,623	1,214	,586	1,264	,133
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		1,160	-,035	-,862	1,817	-,611
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,324
Minimum		1	1	1	0	1
Maximum		8	6	6	8	8
Sum		1035	528	622	461	979

Quadro 45 - Reconhecimento Profissional dos *Alumni*

		Quantas vezes mudou de funções	Permanência no emprego atual	Quantas vezes promovido	Quantos prêmios recebidos	Quantas apresentações públicas	Quantas formações deu	Rendimento
N	Valid	224	224	224	223	222	223	224
	Missing	0	0	0	1	2	1	0
Mean		1,51	3,46	,69	2,05	1,97	1,39	2,37
Median		1,00	4,00	,00	,00	,00	,00	2,00
Std. Deviation		1,533	1,535	1,092	4,164	6,017	5,157	1,274
Skewness		,857	-,460	1,875	3,054	5,504	7,138	1,360
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163	,163	,163	,163	,163
Kurtosis		,249	-1,312	3,484	10,699	34,087	59,031	1,454
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324	,324	,325	,324	,324
Minimum		0	1	0	0	0	0	1
Maximum		7	5	5	25	50	50	6
Sum		338	775	154	458	437	309	530

Quadro 46 - Caracterização Biográfica dos *Alumni*

		Sexo	Estado Civil	Idade
N	Valid	224	224	224
	Missing	0	0	0
Mean		1,49	1,88	2,91
Median		1,00	1,00	3,00
Std. Deviation		,501	1,252	1,166
Skewness		,054	,935	,270
Std. Error of Skewness		,163	,163	,163
Kurtosis		-2,015	-,655	-,645
Std. Error of Kurtosis		,324	,324	,324
Minimum		1	1	1
Maximum		2	5	5
Sum		333	421	651